

Report di ricerca

La dispersione scolastica a Reggio Emilia

Ricerca condotta nel 2025 dall'Osservatorio Adolescenti e Giovani di Reggio Emilia

Gruppo di ricerca: Rita Bertozzi, Monia Anvizino,
Marco Farri, Simona Nicolini, Alessia Franzoni

Indice

I PARTE

La ricerca quantitativa sulla dispersione esplicita a Reggio Emilia 4

1.1 La dispersione esplicita: i dati USP nel contesto reggiano 5

1.2 La scuola secondaria di primo grado 5

1.3 La scuola secondaria di secondo grado 9

II PARTE

La ricerca quantitativa sulla dispersione implicita a Reggio Emilia 13

2.1 La dispersione implicita: i dati INVALSI nel contesto reggiano 13

2.2 Il rischio di dispersione implicita all'ottavo grado: classe terza della secondaria di primo grado 14

2.3 La fragilità negli apprendimenti al decimo grado: classe seconda della secondaria di secondo grado 16

2.4 La dispersione implicita al tredicesimo grado: classe quinta della secondaria di secondo grado 21

2.5. Considerazioni conclusive 24

III PARTE

La ricerca qualitativa sulla dispersione negli istituti scolastici e centri di formazione professionale a Reggio Emilia 26

3.1 La dispersione scolastica vista dagli insegnanti 27

3.1.1. Gli indicatori del rischio di dispersione 27

3.1.2. Le cause della dispersione 29

3.2 I vissuti degli studenti con percorsi scolastici non lineari 36

3.2.1. Le cause della dispersione secondo gli studenti 37

3.2.2. Le risposte alle crisi e i rischi di dispersione 39

3.3 Guardare le traiettorie scolastiche 41

3.3.1 La traiettoria come chiave interpretativa 46

3.4 Gli interventi di prevenzione e contrasto della dispersione promossi dalle scuole 54

3.5 Riflessioni conclusive a partire dai percorsi ricostruiti 59

IV PARTE

Contrastare la dispersione scolastica nel sistema integrato degli istituti professionali in regime di sussidiarietà: un percorso di IeFP in provincia di Reggio Emilia (estratto tesi di laurea di Alessia Franzoni) 62

Bibliografia 84

I PARTE (a cura di Monia Anzivino)

LA RICERCA QUANTITATIVA SULLA DISPERSIONE ESPLICITA A REGGIO EMILIA

Nel dibattito scientifico sull'istruzione, il concetto di dispersione scolastica è tutt'altro che univoco. Al contrario, si tratta di una nozione stratificata, che nel tempo ha assunto significati differenti a seconda dei contesti di analisi, delle tradizioni disciplinari e degli obiettivi – descrittivi, interpretativi o valutativi – perseguiti. Parlare di dispersione scolastica significa dunque, prima di tutto, chiarire di quale dispersione si sta parlando.

Nella letteratura più consolidata, soprattutto di matrice statistica e comparativa, la dispersione scolastica è stata a lungo identificata con l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, ossia con l'uscita dal sistema educativo prima del conseguimento di un titolo di studio secondario superiore. Questa definizione, adottata da organismi internazionali come l'OECD e recepita nelle politiche europee attraverso l'indicatore degli *early school leavers*, ha il vantaggio di fondarsi su eventi formalmente osservabili e facilmente misurabili. In questa prospettiva, la dispersione coincide con un esito netto, quello del non completamento del percorso previsto e dell'interruzione della partecipazione dello studente al sistema educativo.

Tuttavia, già da tempo la ricerca sociologica ed educativa ha messo in discussione l'idea che la dispersione possa essere ridotta a un singolo evento o a un semplice dato amministrativo. Numerosi studi hanno evidenziato come l'abbandono rappresenti spesso l'esito finale di un processo più lungo, segnato da difficoltà cumulative, discontinuità nella frequenza, ritardi negli apprendimenti, ripetenze e progressivo distacco – anche emotivo – dalla scuola (Colombo, 2010; 2015; Besozzi, 2017). In questa prospettiva, la dispersione viene interpretata come un processo (piuttosto che come un episodio puntuale) che si sviluppa lungo l'intero percorso formativo, pur tendendo a concentrarsi in snodi particolarmente critici, come i passaggi di ciclo e i primi anni della secondaria di secondo grado, e come il risultato di un'interazione complessa tra caratteristiche individuali, contesto familiare, organizzazione scolastica e condizioni territoriali.

È all'interno di questo ampliamento concettuale che si colloca la distinzione, oggi ampiamente utilizzata anche nel contesto italiano, tra dispersione scolastica esplicita e dispersione scolastica implicita. La prima fa riferimento all'interruzione formale del percorso di istruzione, nella sua accezione ristretta, così come ai ritiri, alle bocciature e agli abbandoni veri e propri, nella sua accezione più ampia; la seconda invece riguarda situazioni in cui gli studenti pur rimanendo all'interno del sistema educativo (finanche conseguendo il titolo di studio), non raggiungono livelli adeguati negli apprendimenti di base. L'introduzione di questa distinzione – utilizzata in Italia in particolare dall'INVALSI – ha contribuito a spostare l'attenzione dal solo problema della permanenza nel sistema educativo a quello, più sostanziale, della qualità degli apprendimenti.

Se infatti il concetto di dispersione esplicita sottolinea la persistenza e la regolarità o meno del percorso scolastico degli studenti, da una parte, e la funzione certificativa della scuola dall'altra, il concetto di dispersione implicita mette in luce una dimensione meno visibile – poiché non presente nei dati amministrativi – del fenomeno, ovvero quella della possibilità che gli studenti, pur attraversando i percorsi scolastici e in alcuni casi conseguendo il titolo di istruzione secondaria superiore, non acquisiscano le competenze minime necessarie per proseguire gli studi, inserirsi nel mercato del lavoro o esercitare pienamente la cittadinanza, in una spirale di cumulo di svantaggi e riproduzione nel tempo delle disuguaglianze. Le evidenze disponibili suggeriscono infatti che tale forma di dispersione non si distribuisca in modo omogeneo, ma tenda a concentrarsi in specifici segmenti e indirizzi del sistema di istruzione, riflettendo disuguaglianze pregresse e traiettorie scolastiche differenziate.

Alla luce di queste considerazioni, la dispersione scolastica appare come un fenomeno intrinsecamente multidimensionale, che richiede strumenti di analisi capaci di coglierne tanto le manifestazioni più evidenti quanto quelle latenti. Il presente report si inserisce in questa prospettiva,

adottando una definizione ampia e integrata di dispersione scolastica e analizzandone le diverse forme, esplicite e implicite, lungo il percorso scolastico e nei suoi principali snodi. Il fenomeno della dispersione scolastica nel contesto reggiano, dunque, sarà esaminato da più angolazioni e ricorrendo a fonti di dati diverse.

In questo primo report, si adotterà un approccio quantitativo per esaminare la dispersione esplicita ricorrendo a dati amministrativi (USP) e quella implicita, ricorrendo a dati individuali (INVALSI). Nel secondo report invece, si adotterà un approccio qualitativo ricorrendo a dati di interviste discorsive a insegnanti e studenti di diverse scuole della realtà reggiana. In questo modo sarà possibile restituire un quadro articolato delle dinamiche di esclusione educativa che attraversano i percorsi scolastici e le esperienze degli individui.

1.1 La dispersione esplicita: i dati USP nel contesto reggiano

In questa prima parte del report ci concentriamo sui dati quantitativi del fenomeno della dispersione scolastica nella città e nella provincia di Reggio Emilia.

La prima sezione di questo capitolo è rivolta a offrire una panoramica del fenomeno attraverso i dati sugli esiti scolastici che l'Ufficio Scolastico Provinciale raccoglie annualmente dalle scuole. I dati esaminati sono quelli relativi all'anno scolastico 2023/24, presentati in dettaglio nell'Annuario della Scuola Reggiana 2024/25 (a cura di Luciano Bonacini e Rainer Girardi) nel quale è presente anche il dettaglio degli esiti per le singole scuole ed è possibile avere anche un quadro diacronico del fenomeno. I dati presentati in questo report sono stati analizzati incrociando le diverse dimensioni che nell'Annuario sono invece analizzate e presentate singolarmente. In questo modo, è possibile avere un quadro più diversificato e complesso rispetto alle variabili disponibili: il livello territoriale per la scuola di primo grado (Comune di Reggio Emilia vs Resto della Provincia di Reggio Emilia); il genere (maschi vs femmine); cittadinanza (italiana vs non italiana); tipo di scuola, per la scuola di secondo grado (licei, istituti tecnici, istituti professionali). Come sarà evidenziato più oltre, sarà possibile guardare ai diversi indicatori di dispersione esplicita congiuntamente per genere, cittadinanza e area territoriale (o tipo di scuola per la secondaria di secondo grado), permettendo di operare confronti diretti tra categorie tenendo ferme alcune condizioni che possono influenzare gli esiti. Per esempio, sarà possibile confrontare il tasso di insuccesso di ragazzi e ragazze nella scuola di secondo grado, considerando contemporaneamente la cittadinanza e il tipo di scuola, che sappiamo essere elementi di differenziazione importanti che incrociano il genere.

Relativamente agli indicatori considerati, i dati amministrativi consentono di esaminare la dispersione scolastica in particolare nella sua accezione di non ammissione alla classe successiva, ovvero di bocciatura o insuccesso. Tuttavia, sarà utile considerare anche il tasso di ritiro esplicito, con le sue diverse implicazioni a seconda che si tratti del primo o del secondo grado scolastico. Inoltre, per il primo grado sarà possibile valutare il tasso di irregolarità, che consente di avere un'idea del ritardo nel percorso scolastico.

L'analisi dei dati è divisa per grado scolastico. Vediamo inizialmente gli esiti della secondaria di primo grado, e in un secondo momento i risultati della secondaria di secondo grado.

1.2 La scuola secondaria di primo grado

Il tasso di insuccesso

L'insuccesso scolastico nella scuola secondaria di primo grado, misurato dal tasso di bocciatura o non ammissione alla classe successiva, è circoscritto a una quota di studenti fortemente minoritaria che, come sottolineato nell'Annuario della Scuola Reggiana, si è ridotta nel tempo e negli ultimi anni è rimasta sostanzialmente stabile, attestandosi all'1,6% nell'a.s. 2023/24. Su 14.831 studenti iscritti a una delle tre classi nell'intera provincia di Reggio Emilia, 244 non sono stati ammessi alla classe successiva o all'esame di Stato che conclude il ciclo secondario di I grado.

L'insuccesso è più frequente nelle prime due classi e molto meno nella classe terza. In prima, infatti, viene respinto il 2,1% degli studenti, in seconda l'1,7% e in terza l'1,2% non viene ammesso alla prova finale. Degli ammessi all'esame conclusivo nell'a.s. 2023/24 non è stato respinto nessuno.

Tab. 1, Tasso di insuccesso nella scuola secondaria di I grado per classe e livello territoriale (valori percentuali)

	I classe	II classe	III classe
Città	1,8	1,4	0,7
Provincia	2,2	1,8	1,4
Totale	2,1	1,7	1,2

Fonte: nostre elaborazioni su dati USP

La popolazione studentesca, tuttavia, non è uniforme relativamente all'insuccesso scolastico. Rispetto ai dati disponibili, emergono infatti delle differenze per area geografica, genere e nazionalità. Il tasso di insuccesso è meno elevato nell'area cittadina (1,3%) rispetto al resto del territorio provinciale (1,8%), tra le ragazze e gli studenti italiani.

Tab. 2, Tasso di insuccesso nella scuola secondaria di I grado per classe, genere, nazionalità e livello territoriale (valori percentuali)

		I classe		II classe		III classe		Totale	
		M	F	M	F	M	F	M	F
Città	ITA	1,1	0,9	0,8	0,7	0,9	0,3	0,9	0,6
	Non ITA	4,7	2,1	4,6	0,8	1,7	0,6	3,9	1,2
	Totale	2,2	1,3	2,0	0,8	1,0	0,4	1,7	0,8
Provincia	ITA	1,8	1,4	1,7	1,1	1,0	0,9	1,5	1,1
	Non ITA	5,5	4,4	4,6	3,0	5,1	3,8	5,1	3,7
	Totale	2,6	1,8	2,2	1,5	1,6	1,3	2,1	1,5

Fonte: nostre elaborazioni su dati USP

Il tasso di insuccesso complessivo degli studenti con cittadinanza non italiana¹ è pari al 3,6%, tre volte quello dei loro compagni italiani, pari all'1,2%. Emerge però una differenza importante relativa all'intersezione tra territorio e nazionalità degli studenti, poiché il tasso di insuccesso degli studenti con cittadinanza non italiana raggiunge livelli ancora più elevati in ambito non cittadino, dove arriva al 4,4% (contro l'1,3% degli italiani) e dove tra i maschi raggiunge il 5,1%.

Rispetto al genere, il tasso di insuccesso delle ragazze è mediamente inferiore di 0,7 punti percentuali di quello dei ragazzi, e il divario è più pronunciato a livello cittadino, dove è pari -0,9 punti percentuali. Incrociando il genere con la nazionalità e il livello territoriale emerge un ulteriore altro dettaglio che arricchisce il quadro precedente: la migliore performance delle ragazze si conferma anche tra chi non è di nazionalità italiana, ma il divario con i ragazzi è molto più pronunciato in città,

¹ I dati non consentono di distinguere all'interno di questa categoria di studenti, se si tratta di studenti di I o di II generazione, né se hanno frequentato la scuola primaria in Italia, né da quanto tempo sono in Italia. È evidente, dunque, che ogni considerazione su questo gruppo di studenti risenta di una generalizzazione che non tiene conto delle differenze al suo interno. Parallelamente, all'interno della categoria di studenti con cittadinanza italiana, non è dato conoscere i figli di immigrati nati in Italia che hanno ottenuto la cittadinanza perché ottenuta dai loro genitori o quelli che l'hanno ottenuta in seguito alla frequenza e il superamento dell'intero ciclo scolastico primario.

dove peraltro il divario con le ragazze italiane è meno ampio rispetto a quello esistente nel resto del territorio. Infatti, il gap tra studentesse a livello comunale è doppio, mentre tra studentesse nel resto del territorio è oltre il triplo. In altre parole, le ragazze con cittadinanza non italiana che studiano alla secondaria di I grado nel comune di Reggio Emilia hanno esiti molto migliori sia dei ragazzi sia delle ragazze che vanno a scuola in un altro comune della provincia.

I ragazzi con cittadinanza non italiana invece, se comparati con i loro pari nativi, sembrano avere maggiori difficoltà nelle scuole secondarie di I grado della città, dove il loro tasso di insuccesso è di oltre quattro volte superiore a quello dei ragazzi nativi italiani, sebbene risulti inferiore a quello dei loro pari stranieri delle scuole della provincia.

La differenza territoriale appare dunque particolarmente rilevante nello studio dell'insuccesso scolastico nel grado inferiore della secondaria, in particolare per la componente della popolazione studentesca con cittadinanza non italiana, che sembra sensibilmente più in difficoltà nelle scuole del territorio provinciale, sebbene ci siano al suo interno differenze importanti legate al genere.

Il tasso di ritiro

Poco meno di un centinaio di studenti del ciclo secondario di primo grado nell'a.s. 2023/24 si è ritirato ufficialmente dalla scuola alla quale era iscritto. Dal momento che si tratta di un percorso in età di obbligo scolastico e formativo, è probabile che questi studenti siano studenti che si trasferiscono altrove e che, quindi, in questo frangente il ritiro non rappresenti una dimensione dell'insuccesso scolastico o della dispersione in senso lato.

A sostegno di questa ipotesi vi è il fatto che oltre il 60% dei ritirati su tutte e tre le classi del ciclo scolastico sono studenti con cittadinanza non italiana, categoria sociale che, avendo una storia di migrazione, è potenzialmente più mobile geograficamente rispetto alla popolazione autoctona. Occorre però anche considerare il fatto che i ragazzi di origine internazionale al loro arrivo in Italia vengono spesso inseriti in classi inferiori rispetto alla loro età anagrafica e che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, sono anche più esposti all'insuccesso scolastico. È dunque possibile che una parte di questi ritiri espliciti dalla secondaria di primo grado riguardi studenti che hanno maturato l'età per cui non è più sanzionabile l'abbandono scolastico.

Tra questi studenti non emergono elementi di differenziazione rilevanti rispetto alla classe scolastica o al genere, mentre l'elemento territoriale torna di interesse in quanto sono le scuole della città che registrano il più alto tasso di ritirati in tutte e tre le classi.

Tab. 3, Tasso di ritiro nella scuola secondaria di I grado per classe, genere, nazionalità e livello territoriale (valori percentuali)

		I classe		II classe		III classe		Totale	
		M	F	M	F	M	F	M	F
Città	ITA	0,2	0,0	1,0	0,9	0,1	0,6	0,4	0,5
	Non ITA	2,0	1,3	2,3	1,3	4,4	2,4	2,7	1,6
	Totale	0,7	0,4	1,4	1,0	1,0	1,0	1,1	0,8
Provincia	ITA	0,1	0,2	0,3	0,6	0,1	0,1	0,2	0,3
	Non ITA	1,4	3,2	0,8	1,0	1,6	2,3	1,3	2,1
	Totale	0,4	0,7	0,4	0,7	0,3	0,4	0,4	0,6

Fonte: nostre elaborazioni su dati USP

Il tasso di regolarità e di irregolarità

I dati provenienti dalle scuole e resi disponibili dall'Ufficio Scolastico Provinciale consentono di esaminare anche la regolarità con cui gli studenti arrivano a conseguire la licenza conclusiva del primo grado del ciclo di istruzione.

Abbiamo accennato a come i tassi di insuccesso si siano ridotti e negli ultimi anni si siano mantenuti costantemente al di sotto del 2%. Tuttavia, se si osservano i dati dalla prospettiva della regolarità del percorso, il quadro che emerge è un po' meno positivo di quanto il dato annuale sul solo insuccesso possa suggerire. Infatti, i dati mostrano che il tasso di regolarità medio è del 94,5% e che quindi il 5,5% degli studenti che si sono licenziati nel 2023/24 dal primo ciclo di istruzione ha avuto una o più bocciature in passato.

Tab. 4, Tasso di irregolarità nella scuola secondaria di I grado per classe, genere, nazionalità e livello territoriale (valori percentuali)

		Irregolarità di 1 anno		Irregolarità di 2 o + anni		Irregolarità totale	
		M	F	M	F	M	F
Città	ITA	2,6	1,4	0,9	0,2	3,5	1,6
	Non ITA	12,9	11,3	3,5	1,3	16,4	12,6
	Totale	4,7	3,4	1,4	0,4	6,1	3,8
Provincia	ITA	3,0	2,8	0,5	0,3	3,5	3,1
	Non ITA	21,8	15,8	3,3	3,2	25,1	19
	Totale	5,6	4,3	0,9	0,7	6,5	5

Fonte: nostre elaborazioni su dati USP

L'apparente discrasia tra i due dati – tasso di insuccesso e tasso di irregolarità – è dovuta al fatto che i licenziati che si osservano in un determinato anno cumulano gli insuccessi degli anni scolastici precedenti, a volte anche per più anni.

Il tasso di irregolarità complessivo è meno elevato tra gli studenti della città (5%) rispetto a quelli del resto della provincia (5,8%), sia per i ragazzi (6,1% in città vs 6,5% in provincia) sia per le ragazze (3,8% vs 5%). Tuttavia, il tasso di irregolarità grave (che riguarda chi è stato respinto per due o più anni prima di conseguire il titolo) risulta nettamente superiore tra i ragazzi che vanno a scuola nel comune di Reggio Emilia (1,4%) rispetto a quello registrato tra gli studenti del resto della provincia (0,9%) mentre è l'opposto per le ragazze (0,4% in città vs 0,7% in provincia).

Il tasso di irregolarità è particolarmente pronunciato per gli studenti con cittadinanza non italiana. Complessivamente quasi un quinto (precisamente il 19%) degli studenti di origine internazionale che hanno conseguito la licenza media nell'a.s. 2023/24 ha un percorso segnato da una o più bocciature alle spalle, contro il 3% dei licenziati italiani. Le differenze territoriali e di genere confermano le stesse dinamiche per italiani e non, per cui le ragazze e chi studia in città hanno tassi di irregolarità inferiori, mentre i ragazzi della città mostrano un tasso di irregolarità grave superiore agli studenti della provincia.

Anche sul fronte dell'irregolarità, dunque, si conferma l'importanza e, in un certo senso, l'ambivalenza della dimensione territoriale, dove le scuole della provincia appaiono maggiormente selettive e quindi presentano tassi di successo e di regolarità inferiori alle scuole cittadine, ma dove anche emergono particolarità interessanti rispetto alle dinamiche di genere. Una diversa selettività che sembra solo in parte associata al genere e alla cittadinanza, e che potrebbe avere alla base una diversa composizione in termini socio-economici e culturali delle due popolazioni di studenti.

1.3 La scuola secondaria di secondo grado

I dati sulla scuola secondaria di secondo grado permettono di analizzare l'insuccesso scolastico nelle sue diverse forme, guardando in particolare alle dimensioni del ritiro esplicito dal percorso scolastico, e della non ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato conclusivo del percorso scolastico. È possibile articolare l'analisi per classe scolastica, per genere e cittadinanza degli studenti e per tipo di scuola, distinguendo tra percorsi liceali, tecnici e professionali. Diversamente dai dati sulla scuola secondaria di primo grado, le informazioni relative alla secondaria di secondo grado non consentono di esaminare le differenze territoriali tra area cittadina e resto della provincia reggiana.

L'insuccesso scolastico nel percorso di secondo grado è radicalmente associato da una parte al tipo di scuola e dall'altra alle caratteristiche degli studenti. Per questo motivo, l'analisi sarà strutturata entro i tre tipi di scuola, tenendo conto contemporaneamente del genere e della cittadinanza, considerando nello specifico il primo biennio, in quanto momento più critico nella carriera degli studenti.

Prima però è utile restituire una panoramica del fenomeno.

In generale, la popolazione studentesca della scuola superiore di secondo grado nell'a.s. 2023/24 è costituita da 22.607 unità, di cui il 47,4% è formata da ragazze mentre gli studenti con cittadinanza non italiana contano per il 14,2%. Il 37,9% è iscritto in un percorso liceale, il 33,7% in un percorso tecnico e il 28,4% in uno degli indirizzi professionali². L'insuccesso ha dimensioni più rilevanti negli indirizzi tecnici e professionali. Se sul totale delle cinque classi, nei licei è stato respinto il 5,9% degli iscritti, nei tecnici e professionali i respinti sono stati rispettivamente il 13,7% e il 15,9%. Anche i ritirati in corso d'anno sono una quota maggiore in questi due tipi di scuola rispetto ai licei, sebbene con uno scarto percentuale minore (circa 10 punti percentuali), mentre la quota di sospesi – ovvero i rimandati a settembre – è stata maggiore nei tecnici (26%), seguiti dai licei (19%) e infine dai professionali (15%)³. Nei professionali e nei tecnici, tuttavia, il tasso di insuccesso dei sospesi è maggiore: rispettivamente il 14% rispetto al 9% dei licei.

L'analisi dei dati relativi al primo anno della secondaria di primo grado relativamente all'a.s. 2023/24 consente di andare più in profondità, guardando più da vicino quello che è il momento più critico nella carriera degli studenti⁴.

In generale, gli studenti iscritti al primo anno sono 5.710, di cui 2.554 ragazze, pari al 44,7%, e 966 studenti con cittadinanza non italiana, pari al 16,9%.

Gli indirizzi si distinguono per tipo di utenza. La prima classe dell'a.s. 2023/24 dell'indirizzo liceale è maggiormente frequentato dalle ragazze (65%) e soprattutto da studenti italiani (91,5%). Negli indirizzi tecnici e professionali invece, la presenza femminile è minoritaria (30,3% negli istituti tecnici e 37,9% in quelli professionali) mentre la presenza di studenti di cittadinanza non italiana, benché ancora minoritaria, è decisamente molto importante: quasi un quinto negli indirizzi tecnici (19%) e quasi un quarto negli indirizzi professionali (24,6%) sono di origine internazionale.

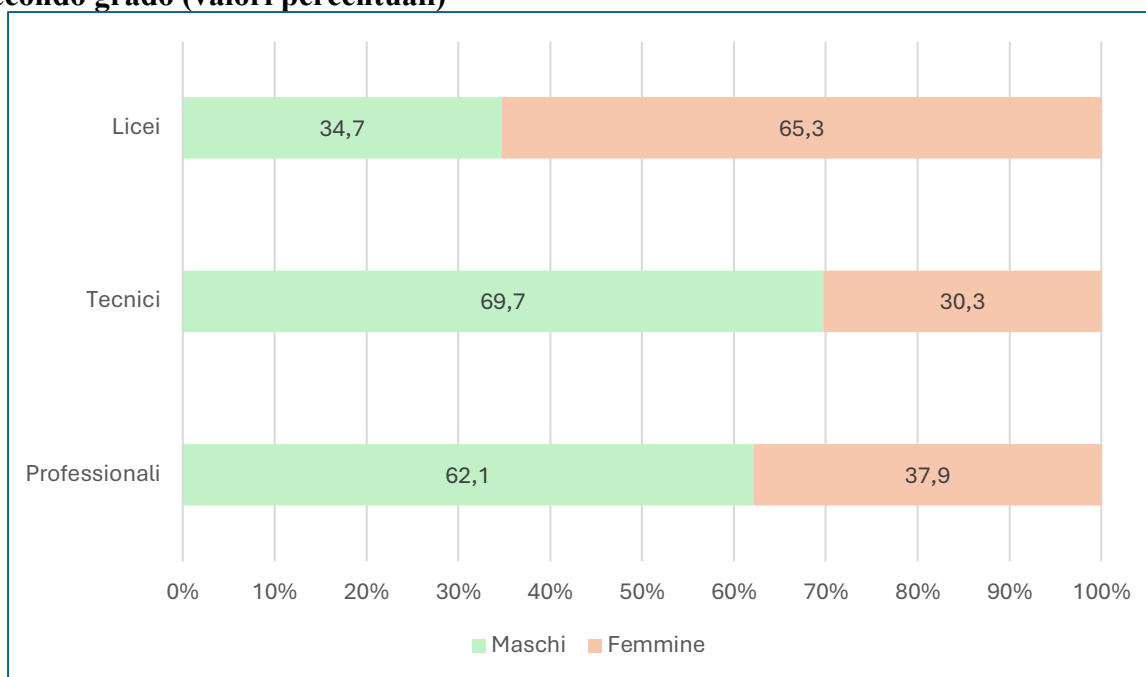
² A seguito della mobilità nel corso dell'a.s., il numero totale di alunni qui riportato (rilevato alla fine dell'a.s.) può non corrispondere a quanto rilevato all'inizio dell'a.s. e pubblicato sull'edizione precedente dell'Annuario della scuola reggiana (2023) e di conseguenza anche le relative proporzioni possono registrare piccoli scostamenti.

³ Il tasso dei sospesi è stato calcolato sul totale degli iscritti alle classi prime, seconde, terze e quarte dei rispettivi indirizzi.

⁴ Si guarderà solo al fenomeno del ritiro e della bocciatura, senza includere i dati relativi alla sospensione per due motivi: da una parte, come visto più sopra l'ampia maggioranza di sospesi a fine anno, viene promossa a settembre e quindi sarebbe fuorviante considerare la sospensione come insuccesso; dall'altra, l'analisi dei sospesi risulterebbe solo parziale poiché per la prima classe degli istituti professionali manca il dato sui sospesi, in quanto misura di recupero non più prevista dalle Linee guida del MIUR, sostituita con la partecipazione ad attività didattiche specifiche per colmare le lacune (nota n. 11981 del 04/06/2019).

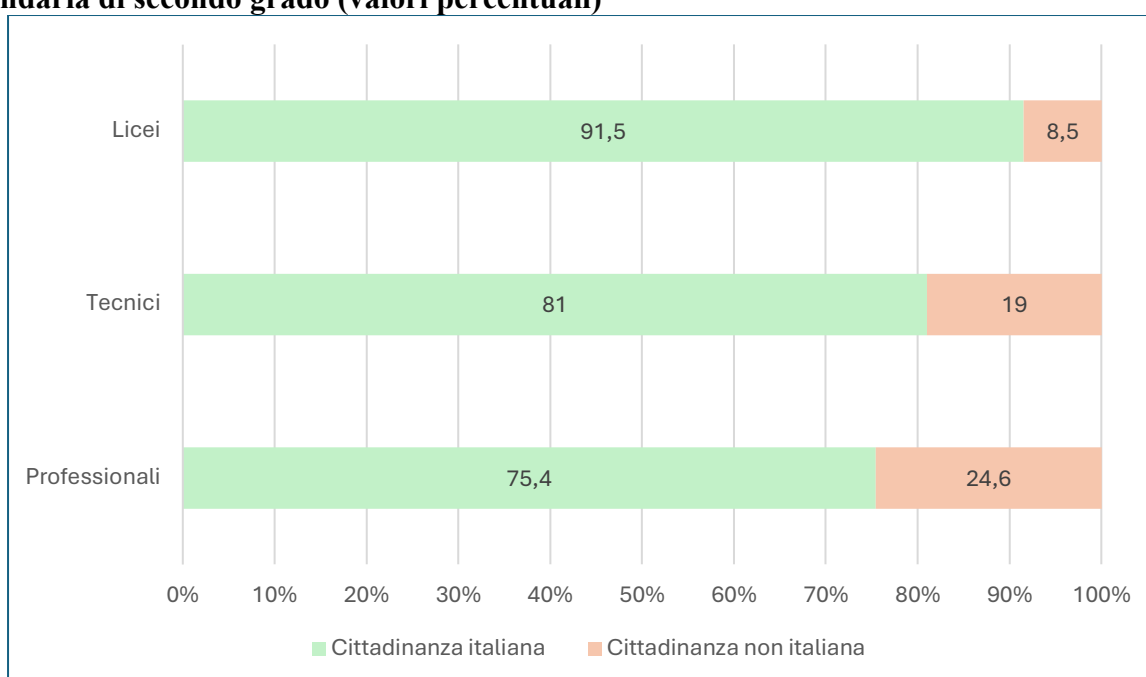
Come prevedibile, l'insuccesso ha dimensioni complessivamente più rilevanti nei tecnici e nei professionali anche al primo anno. Nei licei la quota di insuccesso generale, considerando cioè sia i respinti sia i ritirati, al primo anno è pari al 13,3% mentre nei tecnici è del 26,8% e nei professionali è di poco inferiore, pari al 26,3%. Tra gli studenti italiani l'insuccesso al primo anno, indipendentemente dall'indirizzo frequentato, riguarda meno di uno studente su cinque e precisamente il 18,5%, mentre tra gli studenti con cittadinanza non italiana è più del doppio, riguardando il 38,7%.

Figura 1, Composizione per genere degli iscritti alla prima classe per tipo di scuola secondaria di secondo grado (valori percentuali)



Fonte: nostre elaborazioni su dati USP

Figura 2, Composizione per cittadinanza degli iscritti alla prima classe per tipo di scuola secondaria di secondo grado (valori percentuali)



Osservando l'insuccesso nelle sue diverse componenti, ritiro e bocciatura, emergono alcuni aspetti interessanti in relazione alla cittadinanza e al genere.

Ci si ritira soprattutto dai tecnici, poi dai professionali e infine dai licei, e si ritirano più spesso i maschi delle femmine (soprattutto nei licei e nei tecnici) e si ritirano in misura maggiore gli studenti con cittadinanza non italiana. Tra questi ultimi, tuttavia, le ragazze che si ritirano dai licei (6,4%) superano i ragazzi che, invece, si ritirano meno anche degli studenti italiani (4,5% vs 5,1%).

Tab. 5, Tasso di ritiro esplicito nel biennio della secondaria di secondo grado, per classe, genere cittadinanza e tipo di scuola (valori percentuali)

		I classe		II classe		Totale biennio	
		M	F	M	F	M	F
Licei	ITA	5,1	2,9	1,9	2,3	7,0	5,2
	Non ITA	4,5	6,4	6,1	3,5	10,6	9,9
	Totale	5,0	3,2	2,1	2,4	7,1	5,6
Tecnici	ITA	6,5	4,7	4,1	2,6	10,6	7,3
	Non ITA	11,0	8,6	7,5	5,2	18,5	13,8
	Totale	7,3	5,6	4,7	3,1	12,0	8,7
Professionali	ITA	4,3	4,9	4,6	3,7	8,9	8,6
	Non ITA	9,7	9,5	9,8	7,5	19,5	17,0
	Totale	5,8	5,8	6,0	4,7	11,8	10,5

Fonte: nostre elaborazioni su dati USP

Relativamente alle bocciature, il tasso di non ammissione all'anno successivo è più alto nei tecnici e nei professionali (20-21%) rispetto ai licei (9,5%). Tra gli studenti nativi italiani il tasso di non ammissione nei tre tipi di scuola alla classe seconda è del 14% mentre tra gli studenti con cittadinanza non italiana è del 30%. Nello specifico, più di uno studente di origine internazionale su cinque viene bocciato in prima al liceo, uno su tre al tecnico e poco meno di uno studente su tre al professionale. Il tasso di bocciatura è più alto tra i ragazzi, in tutti e tre i tipi di scuola a eccezione dei licei per gli studenti con cittadinanza non italiana, dove le ragazze vengono respinte alla fine della prima classe un po' più dei ragazzi (+4 punti percentuali).

Tab. 6, Tasso di bocciatura nel biennio della secondaria di secondo grado, per classe, genere cittadinanza e tipo di scuola (valori percentuali)

		I classe		II classe		Totale biennio	
		M	F	M	F	M	F
Licei	ITA	9,2	7,9	3,3	3,5	6,4	5,8
	Non ITA	18,2	22,4	6,1	4,4	13,0	13,9
	Totale	9,8	9,3	3,5	3,6	6,8	6,6

Tecnici	ITA	18,8	12,9	8,2	4,5	14,3	9,0
	Non ITA	36,5	26,6	18,5	17,2	29,2	22,4
	Totale	21,9	15,9	9,9	7,2	16,9	11,9
Professionali	ITA	19,4	14,8	14,2	6,7	16,9	11,1
	Non ITA	33,9	19,8	27,7	21,1	31,1	20,5
	Totale	23,4	15,8	17,7	10,5	20,7	13,3

Fonte: nostre elaborazioni su dati USP

Osservando l'insuccesso al secondo anno della secondaria di secondo grado emergono da una parte dinamiche simili per le caratteristiche degli studenti, dall'altra una differenza sostanziale nel tipo di scuola. In particolare, quello che in prima classe era il primato del tecnico per tasso di insuccesso passa al professionale, che in seconda classe, stacca il tecnico di cinque punti percentuali tra gli studenti italiani che diventano quasi dieci tra gli studenti stranieri. Questo dato è plausibilmente spiegabile da un insieme di fattori che, come vedremo meglio nella parte qualitativa, chiamano in causa le scelte scolastiche di studenti e famiglie che, per diverse ragioni, tenderebbero a evitare i percorsi professionalizzanti come prima opzione, anche a fronte di espliciti consigli orientativi da parte degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

Tab. 7, Tasso di insuccesso, di bocciatura e di ritiro per il biennio della secondaria di secondo grado per cittadinanza e tipo di scuola (valori percentuali)

		I classe			II classe		
		Tasso insuccesso totale	Tasso di bocciatura	Tasso di ritiro	Tasso insuccesso totale	Tasso di bocciatura	Tasso di ritiro
Licei	ITA	12,0	8,4	3,7	5,6	3,4	2,2
	Non ITA	27,2	21,3	5,9	8,9	4,8	4,1
	Totale	13,3	9,5	3,9	5,9	3,6	2,3
Tecnici	ITA	23,0	17,0	6,0	10,6	7,0	3,6
	Non ITA	43,1	33,0	10,2	24,6	18,0	6,6
	Totale	26,8	20,1	6,8	13,1	9,0	4,2
Professionali	ITA	22,1	17,6	4,5	15,6	11,3	4,3
	Non ITA	39,2	29,5	9,7	34,0	25,1	8,9
	Totale	26,3	20,5	5,8	20,5	15,0	5,5

Fonte: nostre elaborazioni su dati USP

II PARTE (a cura di Monia Anzivino, in collaborazione con il dott. Paolo Barabanti)

LA RICERCA QUANTITATIVA SULLA DISPERSIONE IMPLICITA A REGGIO EMILIA

2.1 La dispersione implicita: i dati INVALSI nel contesto reggiano

Attraverso i dati INVALSI – forniti ed elaborati dal dott. Paolo Barabanti, ricercatore INVALSI con il quale l’Osservatorio adolescenti e giovani di Reggio Emilia ha attivato una collaborazione – è possibile guardare a un fenomeno complementare a quello della dispersione scolastica intesa come insuccesso nel percorso di studi determinato da bocciature e abbandono della scuola, ovvero al fenomeno della dispersione implicita. Con questo termine si intende definire il fenomeno per cui gli studenti, pur continuando il percorso di studi e completandolo, non raggiungono i livelli di apprendimento minimi, secondo le Indicazioni Nazionali/Linee Guida ministeriali, in alcuna prova INVALSI prevista per quel grado scolare.

Le prove INVALSI vengono somministrate agli studenti dell’ottavo grado (nella terza classe del ciclo secondario di primo grado), del decimo (nella seconda classe del ciclo secondario di secondo grado) e nel tredicesimo (nella quinta classe del ciclo secondario di secondo grado) e riguardano le materie di Italiano, Matematica e Inglese per gli studenti dell’ottavo e del tredicesimo grado e solo Italiano e Matematica per gli studenti del decimo grado⁵. I risultati delle prove INVALSI di Italiano e Matematica vengono restituiti come punteggi e livelli che descrivono la padronanza di competenze, conoscenze e abilità e che sono poi suddivisi in 5 classi (livelli di apprendimento o di risultato), dove i livelli 1 e 2 indicano un risultato non in linea con gli obiettivi previsti per il grado scolastico, il livello 3 rappresenta un risultato in linea con gli obiettivi del grado scolastico, e i livelli 4 e 5 indicano risultati pienamente raggiunti. In Inglese i livelli vengono restituiti per mezzo del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue) e sono tre all’ottavo grado (Livello pre-A1, Livello A1 e Livello A2, quest’ultimo è il livello obiettivo al termine della scuola del primo ciclo) e tre anche all’ultimo anno (Livello B1 non raggiunto, Livello B1 e Livello B2, quest’ultimo è il livello obiettivo al termine della scuola del primo ciclo). All’ottavo grado si parla di rischio di dispersione implicita quando uno studente non raggiunge il livello 3 né in Italiano, né in Matematica e nemmeno il livello A2 in Inglese (né in Reading, né in Listening). Al grado 10 si parla di condizione di fragilità negli apprendimenti quando uno studente non raggiunge il livello 3 né in Italiano, né in Matematica. Al grado 13 si parla di condizione di dispersione implicita quando uno studente non raggiunge il livello 3 né in Italiano né in Matematica e nemmeno il livello B1 in Inglese (né in Reading, né in Listening). L’analisi che andremo a commentare nelle prossime pagine è articolata entro ognuno dei tre gradi scolastici e prevede dapprima uno sguardo all’evoluzione nel tempo e nello spazio della dispersione implicita⁶, confrontando i dati degli ultimi anni per i diversi livelli territoriali di interesse (comune di Reggio Emilia, Provincia di Reggio Emilia⁷, Emilia Romagna, Nord Est, Italia), per poi concentrare l’attenzione sull’ultimo anno scolastico disponibile, il 2023/24, esaminando i dati per genere, cittadinanza, condizione socio economica degli studenti e per tipo di scuola.

⁵ Le prove INVALSI vengono somministrate anche ai gradi 2 (Italiano e Matematica) e 5 (Italiano, Matematica e Inglese) che, tuttavia, in questa sede non prendiamo in considerazione.

⁶ In questo report si utilizza il riferimento alla dispersione implicita per indicare il fenomeno del non raggiungimento dei livelli minimi di apprendimento in generale, in tutti i gradi scolastici. Tuttavia, in sintonia con le pubblicazioni INVALSI, nell’analisi ci ciascun grado scolastico il fenomeno è descritto con espressioni puntuali e diverse tra loro: nell’ottavo, ci si riferisce al “rischio di dispersione implicita”; nel decimo alla “fragilità negli apprendimenti”; nel tredicesimo alla “dispersione implicita”.

⁷ È fondamentale ricordare che la disaggregazione territoriale utilizzata in questa seconda parte del report quantitativo non coincide con quella utilizzata nella prima parte. I dati INVALSI infatti considerano la provincia di Reggio Emilia nella sua interezza (includendo quindi anche il comune di Reggio Emilia, sebbene sia analizzato anche separatamente) mentre i dati USP considerano la provincia di Reggio Emilia esclusa la città (il comune) di Reggio Emilia.

2.2 Il rischio di dispersione implicita all'ottavo grado: classe terza della secondaria di primo grado

La quota di studenti a rischio di dispersione implicita nell'ottavo grado si è progressivamente ridotta nel tempo in tutte le aree territoriali, da quella nazionale a quella comunale. Con l'eccezione dell'a.s. 2020/21, l'anno della pandemia di COVID-19, in cui vi è stato un generale lieve incremento della quota di studenti che non ha raggiunto i livelli minimi di apprendimento richiesti, nei cinque anni considerati il tasso di dispersione implicita si è ridotto ovunque, e in particolare l'area reggiana ha registrato la riduzione più corposa: -3,5 punti percentuali nel comune di Reggio Emilia e - 4,2 punti percentuali in tutta la provincia.

Nel 2023/24, la provincia di Reggio Emilia ha registrato una quota di studenti a rischio di dispersione implicita pari all'8,3%, inferiore sia a quella nazionale, sia a quella regionale e sia a quella comunale che è invece pari al 9,3%.

Tab. 1, Studenti e studentesse di terza secondaria di primo grado a rischio di dispersione implicita. Serie storica: da a.s. 2017-18 ad a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	2017-18	2018-19	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Italia	16,3	15,1	16,6	15,5	13,8	12,9
Nord Est	9,4	8,7	10,2	9,3	8,4	8,3
Emilia-Romagna	11,1	10,2	11,7	10,5	9,7	9,5
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	12,5	11,6	12,2	10,1	10,3	8,3
Città Reggio-Emilia (solo)	12,8	12,3	12,0	10,4	11,3	9,3

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2018, 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024

Da notare, inoltre, come la provincia di Reggio Emilia sia tra tutte le province emiliane-romagnole, quella che ha registrato nel 2023/24 la riduzione più importante di studenti di terza secondaria di primo grado a rischio di dispersione implicita, rispetto a tutti e tre i punti temporali considerati.

Tab. 2, Studenti e studentesse di terza secondaria di primo grado a rischio di dispersione implicita, per province emiliane-romagnole. Variazione in punti percentuali tra 2023-24 e 2018-19, 2020-21, 2022-23

	2023-24 vs 2018-19	2023-24 vs 2020-21	2023-24 vs 2022-23
Reggio-Emilia	-3,3	-3,9	-2,0
Bologna	0,2	-1,5	-0,3
Ferrara	2,0	-1,1	0,6
Forli-Cesena	0,3	-0,7	-0,9
Modena	-1,6	-3,2	-0,9
Parma	0,1	-1,6	-0,2
Piacenza	-1,2	-1,5	1,0
Ravenna	-0,9	-2,6	-1,0
Rimini	-0,7	-2,5	0,0

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2019, 2021, 2023 e 2024

Guardando nel dettaglio l'a.s. 2023/24, è possibile osservare come il rischio di dispersione implicita sia più elevato tra i maschi, tra gli studenti di origine internazionale, in particolare quelli di prima generazione, e tra gli studenti collocati nella fascia bassa ESCS, ovvero con un basso capitale socio-economico e culturale (ESCS: Status socio-economico e culturale degli studenti).

Tab. 3, Studenti e studentesse di terza secondaria di primo grado a rischio di dispersione implicita per genere e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Maschi	Femmine
Italia	14,2	11,0
Nord Est	9,4	6,4
Emilia-Romagna	11,1	7,7
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	9,8	6,6
Città Reggio-Emilia (solo)	11,3	7,0

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 4, Studenti e studentesse di terza secondaria di primo grado a rischio di dispersione implicita origine e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Nativi	I generazione	II generazione
Italia	11,9	23,7	11,6
Nord Est	6,4	19,5	9,6
Emilia-Romagna	7,5	21,3	12,0
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	6,8	19,9	8,9
Città Reggio-Emilia (solo)	7,2	21,0	11,0

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 5, Studenti e studentesse di terza secondaria di primo grado a rischio di dispersione implicita per fascia socioeconomica e culturale (ESCS) e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Basso	Medio-Basso	Medio-Alto	Alto
Italia	17,1	11,1	7,9	4,3
Nord Est	8,5	5,0	3,7	2,0
Emilia-Romagna	10,3	5,7	4,1	2,2
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	7,2	4,2	3,4	1,6
Città Reggio-Emilia (solo)	10,1	4,0	5,3	2,1

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Le differenze tra i diversi livelli territoriali ricalcano fondamentalmente le diverse dimensioni che il fenomeno del rischio di dispersione implicita assume in ciascun contesto, sebbene sia possibile notare come il dato relativo all'origine non italiana degli studenti sia quello meno sensibile alle dinamiche specifiche di ciascun contesto. In altre parole, il tasso di rischio di dispersione implicita degli studenti di origine non italiana è simile a qualunque livello territoriale, in particolare quello degli studenti di

I generazione, che si attesta tra il 20 e il 21%, anche se raggiunge un livello più elevato a livello italiano.

Relativamente al solo contesto provinciale reggiano è possibile inoltre guardare al cambiamento nel tempo del rischio di dispersione implicita per genere e origine degli studenti. È interessante notare come la quota di studenti di prima generazione che non raggiunge i livelli minimi di apprendimento mostri una riduzione nel tempo sensibilmente inferiore a quella che si registra tra gli studenti italiani e gli studenti di seconda generazione.

Tab. 6, Studenti e studentesse della provincia di Reggio Emilia di terza secondaria di primo grado a rischio di dispersione implicita per origine. Serie storica: da a.s. 2017-18 ad a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	2017-18	2018-19	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Nativi	11,5	10,2	10,2	9,2	8,4	6,8
I generazione	23,1	23,5	26,1	17,1	21,0	19,9
II generazione	15,4	15,7	18,9	12,0	14,0	8,9

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2018, 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024

Tab. 7, Studenti e studentesse della provincia di Reggio Emilia di terza secondaria di primo grado a rischio di dispersione implicita per genere. Serie storica: da a.s. 2017-18 ad a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	2017-18	2018-19	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Maschi	14,4	13,4	15,3	11,3	11,5	9,8
Femmine	10,5	9,7	8,9	8,9	9,0	6,6

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2018, 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024

2.3 La fragilità negli apprendimenti al decimo grado: classe seconda della secondaria di secondo grado

I risultati delle prove INVALSI per la classe seconda della secondaria di secondo grado possono essere distinti per le due prove somministrate in questo grado, quella di Italiano e quella di Matematica.

Relativamente agli apprendimenti in Italiano, la quota di studenti che non raggiunge livelli adeguati nel decimo grado è progressivamente cresciuta nel tempo in tutte le aree territoriali, da quella nazionale a quella comunale, dove si è registrato l'aumento più corposo tra il 2022/23 e il 2023/24 (+2,1 punti percentuali). La provincia di Reggio Emilia registra una quota di studenti con difficoltà negli apprendimenti in Italiano pari al 41,4%, sostanzialmente in linea con quella nazionale e di poco superiore a quella comunale (40,1%) e a quella regionale (39,5%), ma soprattutto superiore a quella della macroarea geografica del Nord Est (35,4%).

Tab. 8, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i livelli minimi di apprendimento in Italiano. Serie storica: da a.s. 2017-18 ad a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	2017-18	2018-19	2021-22	2022-23	2023-24
Italia	35,1	33,9	39,7	40,7	41,6
Nord Est	25,7	25,7	33,6	34,5	35,4

Emilia-Romagna	29,7	30,1	38,5	39,5	39,5
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	30,9	33,4	40,9	40,4	41,4
Città Reggio-Emilia (solo)	27,4	29,1	37,0	38,0	40,1

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2018, 2019, 2022, 2023 e 2024

Sono più spesso i maschi a non raggiungere i traguardi minimi in Italiano, con una differenza rispetto alle femmine di oltre dieci punti in tutti i livelli territoriali. In particolare, nell'area di Reggio Emilia, quasi la metà dei ragazzi non raggiunge i livelli minimi di apprendimento. Questa situazione è chiaramente legata anche all'origine degli studenti, per cui oltre la metà degli studenti con cittadinanza non italiana e in particolare quelli di prima generazione sono al di sotto dei livelli minimi, anche se anche un terzo degli studenti italiani è nella stessa condizione.

Tab. 9, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i livelli minimi di apprendimento in Italiano, per genere e area territoriale, a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	Maschi	Femmine
Italia	47,7	35,5
Nord Est	41,3	29,5
Emilia-Romagna	45,7	33,2
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	47,8	34,7
Città Reggio-Emilia (solo)	46,6	34,5

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 10, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i livelli minimi di apprendimento in Italiano, per origine e area territoriale, a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	Nativi	I generazione	II generazione
Italia	38,9	68,1	54,0
Nord Est	30,5	65,3	51,4
Emilia-Romagna	34,1	69,1	56,1
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	35,5	67,8	59,0
Città Reggio-Emilia (solo)	34,2	67,2	62,0

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Relativamente agli apprendimenti in Matematica, si osserva un peggioramento della quota che non raggiunge i livelli minimi a partire dal 2017, ma un lieve miglioramento dal 2021. Provincia e città di Reggio Emilia si collocano al di sotto dei valori nazionali ma in linea – se non appena peggio – con il livello regionale.

Tab. 11, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i traguardi in Matematica. Serie storica: da a.s. 2017-18 ad a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	2017-18	2018-19	2021-22	2022-23	2023-24
Italia	42,5	38,9	48,3	46,7	46,4
Nord Est	28,8	25,7	37,1	35,7	35,5
Emilia-Romagna	33,1	30,1	41,4	40,8	39,9
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	34,8	33,0	45,4	41,8	41,4
Città Reggio-Emilia (solo)	32,1	28,9	44,4	41,0	39,5

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2018, 2019, 2022, 2023 e 2024

In Matematica fanno più fatica le ragazze in tutti i livelli territoriali, sebbene il distacco con i ragazzi sia compreso tra i 4 e i 6 punti percentuali, quindi al di sotto del distacco esistente tra maschi e femmine in Italiano, dove supera i dieci punti (si veda tabella 9). Le difficoltà maggiori in Matematica si osservano tra gli studenti con cittadinanza non italiana, soprattutto tra quelli di prima generazione. Inoltre, relativamente all'origine degli studenti, emerge come la quota di italiani che non raggiunge i livelli minimi di apprendimento nel contesto reggiano sia sensibilmente inferiore al dato nazionale, mentre per gli studenti di origine internazionale il dato territoriale è meno discriminante e, quando lo è, fa registrare un dato peggiore per il contesto locale (e regionale).

Tab. 12, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i livelli minimi di apprendimento in Matematica, per genere e area territoriale, a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	Maschi	Femmine
Italia	43,5	49,2
Nord Est	32,7	38,2
Emilia-Romagna	37,3	42,5
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	39,3	43,6
Città Reggio-Emilia (solo)	37,0	41,7

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 13, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i livelli minimi di apprendimento in Matematica, per origine e area territoriale, a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	Nativi	I generazione	II generazione
Italia	44,7	62,5	52,1
Nord Est	31,6	58,2	48,6
Emilia-Romagna	35,4	62,1	54,5
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	37,1	61,3	54,8
Città Reggio-Emilia (solo)	35,4	59,1	54,3

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Elaborando congiuntamente i dati sul non raggiungimento dei livelli minimi di apprendimento in Italiano e in Matematica, è possibile avere una stima della condizione di fragilità complessiva negli apprendimenti per la seconda classe della secondaria di secondo grado ed esaminarla alla luce delle variabili sociodemografiche.

L'area della fragilità complessiva negli apprendimenti per il grado dieci, che comprende quindi gli studenti che non raggiungono i traguardi minimi né in Italiano, né in Matematica, è costituita da più di un quarto della popolazione studentesca reggiana, sia nel comune sia soprattutto nella provincia di Reggio Emilia, un dato un po' più alto rispetto a quello regionale e quello della macroarea del Nord Est, ma inferiore a quello nazionale.

Tab. 14, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i traguardi né in Italiano né in Matematica per area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	2023-24
Italia	29,0
Nord Est	21,9
Emilia-Romagna	25,5
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	27,9
Città Reggio-Emilia (solo)	26,2

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Rispetto alle altre province emiliane-romagnole, Reggio Emilia si colloca tra quelle con la quota mediamente più elevata di studenti in condizione di fragilità complessiva nel decimo grado. In particolare, è notevole la differenza con le province di Bologna, Parma e soprattutto Forlì-Cesena.

Tab. 15, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i traguardi né in Italiano né in Matematica, per province emiliane-romagnole. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

Reggio-Emilia	27,9
Bologna	23,9
Ferrara	28,5
Forlì-Cesena	20,8
Modena	26,5
Parma	23,2
Piacenza	30,2
Ravenna	24,3
Rimini	27,5

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

La fragilità complessiva negli apprendimenti nel decimo grado è lievemente superiore per i maschi rispetto alle femmine, e per gli studenti di origine internazionale che hanno una fragilità molto più elevata: in particolare, tra gli studenti di prima generazione la percentuale di quanti non raggiungono i livelli minimi di apprendimento né in Italiano né in Matematica è doppia rispetto a quella dei nativi nel comune di Reggio Emilia e più che doppia nell'intera provincia.

La differenza tra licei "tradizionali" (classici, scientifici e linguistici) e le altre scuole è poi abissale. Nella provincia di Reggio Emilia, solo il 3% degli studenti dei licei tradizionali è in situazione di

fragilità contro il 23% degli studenti degli altri licei, il 19% degli studenti dei tecnici e il 64% degli studenti del professionale. L'estrazione sociale è, infine, chiaramente associata ai livelli di fragilità negli apprendimenti per cui quasi uno studente su tre tra quelli con un basso capitale socio-economico e culturale non raggiunge i traguardi minimi in entrambe le materie, contro poco più di uno studente su dieci tra quelli provenienti da famiglie di fascia socio-economica e culturale (ESCS) elevata. La relazione ben nota tra estrazione sociale degli studenti ed esiti scolastici (Cecchi, 2010; Ress e Azzolini, 2014) si esprime quindi prima di tutto, con drammatica evidenza, negli apprendimenti degli studenti che risultano fortemente condizionati dal livello economico e culturale delle loro famiglie.

Tab. 16, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i traguardi né in Italiano né in Matematica, per genere e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Maschi	Femmine
Italia	31,0	27,0
Nord Est	23,1	20,6
Emilia-Romagna	26,9	24,0
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	29,9	25,7
Città Reggio-Emilia (solo)	28,4	24,2

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 17, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i traguardi né in Italiano né in Matematica, per origine e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Nativi	I generazione	II generazione
Italia	27,2	48,6	36,5
Nord Est	18,2	44,6	33,7
Emilia-Romagna	21,4	48,1	38,3
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	23,8	49,8	39,7
Città Reggio-Emilia (solo)	22,3	44,7	40,4

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 18, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i traguardi né in Italiano né in Matematica, per macro-indirizzo di studi e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Licei Classici, Scientifici e Linguistici	Altri Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali
Italia	10,8	31,4	34,8	63,3
Nord Est	4,5	19,9	21,4	58,4
Emilia-Romagna	5,0	23,4	24,9	61,3

Provincia Reggio-Emilia (tutta) ⁸	3,4	23,3	18,6	63,8
--	-----	------	------	------

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 19, Studenti e studentesse di seconda secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto i traguardi né in Italiano né in Matematica, per fascia socioeconomica e culturale (ESCS) e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Basso	Medio-Basso	Medio-Alto	Alto
Italia	36,2	27,9	24,3	16,9
Nord Est	27,2	19,2	16,5	11,2
Emilia-Romagna	31,7	23,6	18,6	12,1
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	31,2	24,6	21,1	12,5
Città Reggio-Emilia (solo)	30,3	23,5	19,3	11,1

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

2.4 La dispersione implicita al tredicesimo grado: classe quinta della secondaria di secondo grado

Al grado tredicesimo, ovvero nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, le prove INVALSI comprendono i test di Italiano, Matematica e Inglese. Quest'ultima prova ha generalmente risultati migliori delle altre due (INVALSI, 2024) e questo fattore, insieme alla selezione che avviene durante il percorso scolastico, è plausibilmente alla base della limitata quota di dispersione implicita nel grado tredicesimo, la quale decresce nel tempo in tutte le aree territoriali, dal 2020/21 in poi.

Nell'a.s. 2023/24 per la città di Reggio Emilia e la sua provincia la quota di dispersione implicita all'ultimo anno della secondaria di secondo grado è inferiore al 3% degli studenti, meno della metà della quota di dispersione implicita che registra il livello nazionale e sotto il livello regionale.

Tab. 20, Studenti e studentesse dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado in condizione di dispersione implicita. Serie storica: da a.s. 2018-19 ad a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	2018-19	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Italia	7,5	9,8	9,7	8,7	6,6
Nord Est	2,6	3,9	3,5	3,0	2,5
Emilia-Romagna	3,9	5,7	5,1	4,1	3,2
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	4,4	6,0	4,6	4,5	2,8
Città Reggio-Emilia (solo)	3,4	6,7	4,5	4,5	2,7

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024

Il dato della provincia di Reggio Emilia, confrontato con quelli delle altre province emiliane-romagnole, si colloca tra quelli che hanno avuto la riduzione più elevata, soprattutto dopo l'anno della pandemia di COVID-19.

⁸ Nell'analisi della fragilità negli apprendimenti e della dispersione implicita per tipo di indirizzo di studi, non è possibile dettagliare ulteriormente il dato territoriale distinguendo tra comune e provincia di Reggio Emilia, per ragioni legate alla privacy e alla possibile individuazione degli istituti scolastici coinvolti nella rilevazione.

Tab. 21, Studenti e studentesse dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado in condizione di dispersione implicita, per province emiliane-romagnole. Variazione in punti percentuali tra 2023-24 e 2018-19, 2020-21 2022-23

	2023-24 vs 2018-19	2023-24 vs 2020-21	2023-24 vs 2022-23
Reggio-Emilia	-1,6	-3,2	-1,7
Bologna	0,6	-1,0	-0,1
Ferrara	0,5	-1,4	-0,2
Forli-Cesena	-1,0	-3,6	-2,0
Modena	-0,1	-2,6	-1,0
Parma	-2,2	-3,4	-0,8
Piacenza	-2,0	-2,6	-1,0
Ravenna	0,1	-2,1	-0,3
Rimini	-0,2	-2,4	-0,6

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024

La percentuale di dispersione è appena più elevata tra i maschi e tra chi ha un'estrazione socio-economica e culturale bassa, ma si mantiene a livelli importanti negli istituti professionali. Le differenze per origine degli studenti, invece, al tredicesimo grado sostanzialmente di riducono e si allineano, anche se a livello provinciale si mantiene un piccolo svantaggio per gli studenti di prima generazione. È uno svantaggio che – come già visto precedentemente negli altri gradi scolastici – si riduce nel tempo, ma proporzionalmente meno rispetto alla riduzione dello svantaggio degli studenti con cittadinanza italiana e, soprattutto, rispetto a quello degli studenti di seconda generazione, i quali nel tempo hanno sostanzialmente eguagliato la condizione di dispersione implicita dei loro compagni italiani nella classe quinta della secondaria di secondo grado (da notare, inoltre, che nell'a.s. 2023/24 il tasso di dispersione implicita degli studenti di seconda generazione a livello comunale risulta sensibilmente inferiore a quello dei nativi italiani).

Tab. 22, Studenti e studentesse dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado in condizione di dispersione implicita, per genere e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Maschi	Femmine
Italia	8,0	4,9
Nord Est	3,1	1,7
Emilia-Romagna	4,1	2,4
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	3,3	2,3
Città Reggio-Emilia (solo)	3,3	2,3

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 23, Studenti e studentesse dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado in condizione di dispersione implicita, per origine e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Nativi	I generazione	II generazione
--	--------	---------------	----------------

Italia	5,7	5,6	4,4
Nord Est	2,2	3,0	2,5
Emilia-Romagna	3,0	4,3	3,6
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	2,6	3,8	2,8
Città Reggio-Emilia (solo)	2,6	2,7	2,0

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 24, Studenti e studentesse dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado in condizione di dispersione implicita, per macro-indirizzo di studi e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Licei Classici, Scientifici e Linguistici	Altri Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali
Italia	1,1	6,0	8,2	17,3
Nord Est	0,2	1,4	1,4	9,8
Emilia-Romagna	0,2	2,0	2,1	12,3
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	0,3	2,5	0,7	8,7

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 25, Studenti e studentesse dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado in condizione di dispersione implicita, per fascia socio-economica e culturale (ESCS) e area territoriale. Anno: 2023-24 (valori percentuali)

	Basso	Medio-Basso	Medio-Alto	Alto
Italia	9,3	5,2	4,1	2,7
Nord Est	2,7	1,4	1,2	0,6
Emilia-Romagna	4,2	2,1	1,6	0,9
Provincia Reggio-Emilia (tutta)	3,1	1,6	1,2	0,8
Città Reggio-Emilia (solo)	2,6	1,0	1,9	0,9

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2024

Tab. 26, Studenti e studentesse della provincia di Reggio Emilia dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado in condizione di dispersione implicita, per origine. Serie storica: da a.s. 2017-18 ad a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	2018-19	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Nativi	4,1	5,6	4,3	4,5	2,6
I generazione	5,6	6,9	7,4	4,8	3,8
II generazione	5,7	9,3	5,5	4,8	2,8

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2018, 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024

Tab. 27, Studenti e studentesse della provincia di Reggio Emilia dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado in condizione di dispersione implicita, per genere. Serie storica: da a.s. 2017-18 ad a.s. 2023-24 (valori percentuali)

	2018-19	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Maschi	4,7	7,4	5,4	5,7	3,3
Femmine	4,1	4,5	3,7	3,4	2,3

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI 2018, 2019, 2021, 2022, 2023 e 2024

2.5 Considerazioni conclusive

L'analisi proposta su due basi di dati diverse restituisce un'immagine della dispersione scolastica a Reggio Emilia che, nel suo insieme, è meno monolitica di quanto lascino intendere le letture basate su un solo indicatore. Da un lato, guardando alla dispersione esplicita, nel primo grado della secondaria, il fenomeno appare numericamente contenuto sebbene molto diversificato per caratteristiche degli studenti, mentre nel secondo grado il fenomeno appare quantitativamente importante, soprattutto in alcuni indirizzi di studio; dall'altro, la lentezza della dispersione implicita mostra un'area ampia di fragilità che rimane dentro i percorsi, e che diventa particolarmente visibile nella seconda classe della secondaria di secondo grado (decimo grado).

Vale la pena riprendere alcuni dei risultati principali per provare a darne una lettura integrata. Nella secondaria di primo grado la dispersione esplicita, letta come insuccesso annuale, è bassa; tuttavia, l'analisi della irregolarità (che cumula bocciature pregresse) restituisce una fotografia meno rassicurante: una quota non trascurabile di studenti arriva alla licenza media con alle spalle uno o più incidenti di percorso. È un punto metodologicamente importante, perché chiarisce che il dato annuale rischia di sottostimare il problema se non viene letto in una prospettiva di traiettoria. Nella prima parte emerge inoltre un elemento che torna con forza nella seconda, ovvero che la dispersione non è distribuita in modo uniforme. Il report mostra con chiarezza che cittadinanza non italiana, genere (svantaggio maschile) e dimensione territoriale (città/provincia) non agiscono separatamente, ma si combinano. In particolare, per gli studenti non italiani (e in modo marcato per i maschi) la provincia presenta un profilo di criticità maggiore su insuccesso e irregolarità.

Nel secondo grado dai dati amministrativi esaminati nella prima parte, l'analisi evidenzia che il primo biennio, in particolare nella prima classe, è il momento in cui si concentrano ritiri e bocciature e che l'insuccesso è strutturalmente associato al tipo di indirizzo (licei vs tecnici/professionali) e alla composizione sociale e migratoria dell'utenza. Da un lato, i dati confermano la polarizzazione per indirizzo, con tecnici e professionali che assorbono più rischio; dall'altro, nel passaggio dalla prima alla seconda classe si osserva lo spostamento del "primato" dell'insuccesso, per cui il professionale diventa più critico del tecnico. Questa evidenza è stata interpretata chiamando in causa scelte scolastiche, orientamento, e possibili "seconde scelte" (o scelte sub-ottimali) che si scaricano proprio sui percorsi professionalizzanti, che scontano già un pregiudizio diffuso (come vedremo meglio nella parte qualitativa del rapporto di ricerca).

La seconda parte dell'analisi sui dati INVALSI è complementare alla prima perché rende visibile ciò che i dati amministrativi non possono cogliere. Relativamente al primo grado della secondaria, emerge come la quota di rischio di dispersione implicita cali nel tempo e il contesto reggiano mostra una riduzione importante di studenti che non raggiungono i livelli di apprendimento minimi. Tuttavia, il quadro cambia radicalmente nella seconda classe della secondaria di secondo grado, dove la quota che non raggiunge i livelli minimi sia in Italiano, sia in Matematica riguarda oltre un quarto degli studenti nel territorio reggiano, diventando una vera area di rischio sistemico, non un fenomeno marginale. Su questo fronte inoltre emerge un elemento di differenziazione dirompente, l'indirizzo di studio. Al decimo grado, i licei tradizionali rimangono su livelli minimi di rischio e si differenziano in modo importante dagli altri licei che eguagliano (quando non superano) i tecnici per quote di

studenti che non raggiungono i livelli minimi di apprendimento in entrambe le materie. Nei professionali, infine, la quota di studenti che non raggiunge i traguardi sia in Italiano, sia in Matematica arriva a valori estremamente elevati. Questo non va letto tanto come “effetto scuola”, quanto come l’esito di un intreccio tra processi che operano lungo l’intera traiettoria scolastica degli studenti, e che includono meccanismi di selezione precoce tra indirizzi, una diversa composizione sociale dell’utenza, aspettative differenziate rispetto ai percorsi di studio e opportunità educative non uniformemente distribuite, ovvero come il risultato di dinamiche cumulative che precedono e accompagnano il percorso nella secondaria di secondo grado.

In questo stesso senso va letto il dato relativo all’ultima classe della secondaria di secondo grado, dove la dispersione implicita scende sotto il 3% nel territorio reggiano. È un risultato positivo, da leggersi tuttavia alla luce della inevitabile selezione operata dalla scuola. Una parte significativa della spiegazione del crollo della dispersione implicita nel tredicesimo grado risiede proprio nel fatto che, lungo il percorso, si produce una selezione (tra abbandoni/ritiri/insuccessi e spostamenti di percorso) che riduce la quota di studenti più fragili che arriva in quinta. In altre parole, il miglioramento finale non implica necessariamente che il sistema abbia “recuperato” tutti; può invece anche significare che il percorso ha progressivamente espulso o deviato chi era più in difficoltà.

L’analisi dei due tipi di dati – delle due diverse concezioni di dispersione, esplicita e implicita – suggerisce che gli stessi profili sociali risultano maggiormente esposti sia alla dispersione esplicita sia a quella implicita, anche se la vulnerabilità emerge in modo diverso: da una parte, come rischio di bocciatura o ritiro o irregolarità; dall’altra come rischio di sub-apprendimento, anche quando l’abbandono del percorso non si verifica. Da questa prospettiva, quindi, concentrarsi solo sulla lettura degli indicatori di dispersione esplicita, significa rischiare di sottovalutare una quota ampia di studenti che “rimangono” ma accumulano deficit di apprendimenti; concentrarsi, invece, solo sulla dispersione implicita, significa rischiare di perdere di vista la dimensione delle traiettorie interrotte e delle soglie critiche di passaggio. La combinazione di fonti – in questo caso USP e INVALSI – emerge allora come un punto di forza proprio perché permette di leggere insieme percorso e apprendimenti, evitando interpretazioni riduttive di un fenomeno che cambia forma lungo la carriera scolastica e si concentra in alcuni snodi critici, quali i passaggi di ciclo, il primo biennio, la segmentazione per indirizzo.

III parte (a cura di Rita Bertozzi)

LA RICERCA QUALITATIVA SULLA DISPERSIONE NEGLI ISTITUTI SCOLASTICI E CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE A REGGIO EMILIA

Alla luce della natura multidimensionale della dispersione scolastica e della necessità di coglierne tanto le manifestazioni più evidenti quanto quelle latenti, questa terza parte del report presenta i risultati ottenuti dalla ricerca qualitativa condotta con insegnanti e studenti/studentesse di alcuni istituti del territorio reggiano (licei, tecnici e professionali) e centri di formazione professionale.

In questo primo studio esplorativo sono stati coinvolti: un liceo, un Istituto tecnico, un Istituto professionale con sede a Reggio Emilia e un Istituto Professionale e un Istituto tecnico della provincia, oltre che tutti i sei Centri di Formazione Professionale.

Principalmente sono state condotte delle interviste in profondità, per capire le caratteristiche delle diverse manifestazioni della dispersione scolastica nel territorio e raccogliere informazioni sugli interventi che le scuole attuano per contrastarla. Complessivamente sono stati intervistati 11 insegnanti ed è stato realizzato un focus group con 15 coordinatori e tutor di tutti i Centri di formazione professionale del territorio. Le interviste agli insegnanti hanno indagato la loro esperienza con studenti in situazioni di disagio scolastico (in ingresso o in uscita), le trasformazioni del disagio all'interno della scuola e i bisogni rilevati, la gestione da parte degli istituti dei ritiri espliciti e impliciti in caso di obbligo scolastico e non, nonché la visione dei percorsi di orientamento e di riorientamento degli studenti in difficoltà, con le eventuali criticità e i possibili interventi futuri.

Oltre a queste, sono state raccolte 24 interviste a studenti/tesse degli stessi Istituti e Centri di formazione con esperienze di cambi di scuola e/o insuccesso scolastico e qualche caso di ritiro esplicito o abbandono implicito della scuola. Le interviste agli studenti in condizione di dispersione scolastica o a rischio di dispersione, individuati attraverso i docenti, hanno indagato il vissuto scolastico, le relazioni all'interno della scuola, i motivi del passaggio a diversi percorsi scolastici o formativi, il ruolo dei genitori nella scelta e nella gestione dei trasferimenti e il ruolo di altre figure significative (insegnanti, pari ecc.). Sono stati indagati i punti di svolta, le strategie agite prima e dopo i trasferimenti, i tipi di supporto ricevuti o desiderati, l'immagine di sé come studenti, e le prospettive, aspirazioni e immagini del proprio futuro.

Questo report è arricchito poi da uno studio di caso condotto da Alessia Franzoni con la sua tesi di laurea in Scienze dell'educazione per il Nido e le Professioni Socio – pedagogiche (Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia) avente per titolo "Contrastare la dispersione scolastica nel sistema integrato degli Istituti Professionali in regime di sussidiarietà: un percorso di IeFP in provincia di Reggio Emilia" a.a.2023/24. Questo approfondimento che vede una ricca ricostruzione dei riferimenti sul tema, un'analisi esplorativa dei dati amministrativi sugli abbandoni, ritiri e trasferimenti, gli esiti di un questionario somministrato agli insegnanti dell'istituto considerato e di alcune interviste condotte con gli studenti, rappresenta un ulteriore materiale di ricerca su cui riflettere, poiché offre una interessante analisi contestuale che ricostruisce anche gli effetti delle misure di prevenzione e supporto attivate dall'istituto (per un approfondimento completo si rimanda alla tesi di laurea, disponibile presso il sito dell'Osservatorio adolescenti e giovani a Reggio Emilia – nella IV parte del rapporto è inserita una sintesi del lavoro svolto).

Nelle parti seguenti saranno presentati i principali risultati ottenuti in queste diverse fasi della ricerca.

3. La dispersione scolastica vista dagli insegnanti e dagli studenti e studentesse: esiti della ricerca qualitativa condotta a Reggio Emilia

3.1 La dispersione scolastica vista dagli insegnanti

I dialoghi con gli insegnanti intervistati hanno permesso di raccogliere alcune riflessioni su come è percepito dai docenti il disagio scolastico e il fenomeno della dispersione scolastica.

In prima analisi, è condivisa l'impressione che vi sia un aumento di alcune forme di disagio negli studenti e studentesse, insieme all'emergere di nuove manifestazioni, come ad esempio il ritiro sociale, e che queste riflettano un malessere diffuso nella società e problemi di fragilità emotiva in crescita tra i giovani.

“sono cambiati nel senso che adesso il disagio è più orientato verso di sé, ma a me pare che anche nella società stia accadendo questo, perché il sociologo dice prima protestavano, adesso si chiudono in casa e noi riscontriamo la stessa cosa, cioè non c'è conflitto, non c'è conflittualità, c'è questo chiudersi in sé, isolarsi. Io non so la cosa, mi dispiace, nel senso che se la scuola deve fare qualcosa, credo sia quella di educare delle persone a cambiare il mondo, in questo modo non so quanto possano cambiare, però sembrano rassegnati, a volte la sensazione è questa” (Liceo).

“magari non si ritirano ma fanno questa cosa del ritiro implicito, cominciano a non frequentare più (...) spesso ci ritroviamo con attacchi di ansia e attacchi di panico, che negli ultimi anni stiamo cercando un po' noi... imparando a gestire, ce ne sono tanti tantissimi (...) questo comunque è un grande cambiamento perché ce ne sono tanti di casi, tanti, molti di più di quello che c'era un po' di tempo fa” (IT).

“ho visto questa novità del ritiro, che prima non vedevo, che poi non ci fosse altra cosa... Personalmente mi sembra che ci siano meno manifestazioni aggressive, meno provocazioni, meno atteggiamenti oppositivi. Perché invece un tempo il disagio si manifestava così. Era più manifestato così, secondo me, così” (IP)

In questa metamorfosi del fenomeno del disagio giovanile che vede il conflitto lasciare il posto all'isolamento sociale e al malessere psicologico, le forme di disagio scolastico si trasformano dall'insuccesso visibile – bocciature, comportamenti oppositivi – a forme di disaffezione invisibili in cui il distacco cognitivo e affettivo precede quello fisico, dell'allontanamento dalla scuola. Secondo alcuni, la pandemia ha agito da catalizzatore, accelerando i processi di chiusura e di isolamento.

“il ritiro sociale negli ultimi tre anni è in aumento, nel senso che dopo la pandemia magari ne abbiamo avuto uno, l'anno dopo due, adesso ne abbiamo direi 4-5, sono tanti (...) Gli altri due casi ci sono sempre stati, però secondo me siamo in aumento anche con questi, e secondo me è dovuto al sistema scuola, che è una cosa normale, e anche, non lo so però, al disagio sociale che è in aumento” (IP)

Nel cercare di tratteggiare le caratteristiche del fenomeno, gli/le insegnanti ricostruiscono un quadro piuttosto variegato, che si esplica in casi differenti e che vede cause di natura diversa.

3.1.1. Gli indicatori del rischio di dispersione

Un primo aspetto che è stato indagato è capire come gli insegnanti percepiscono se c'è un rischio di dispersione, quali segnali associano a situazioni di demotivazione, disinteresse e rischio di abbandono. Nel tentativo di comprendere quali elementi del vissuto scolastico possono 'allertare' i docenti per poter prevenire un abbandono precoce o un progressivo sganciamento dall'esperienza scolastica, abbiamo chiesto di individuare con quali segni si manifesta il disagio, se ci sono momenti più significativi di altri nei quali emergono delle difficoltà nei percorsi scolastici e di portare ad esempio alcune casistiche esemplificative.

La tabella sottostante riassume quanto emerso dalle interviste (tab.3.1).

Tab. 3.1 - I segnali del rischio di dispersione che individuano gli insegnanti

Difficoltà scolastiche di tipo disciplinare	Insufficienze, bocciature
Difficoltà relazionali	Ritiro sociale, cyberbullismo, litigi, isolamento e impermeabilità sociale, non partecipazione a gite e uscite
Disillusione nei confronti della scuola	Demotivazione, scarsa partecipazione alle attività, assenza di passioni
Rischio esplicito di abbandono della scuola	Assenze ripetute, ritiro sociale, momenti delicati di passaggio (dal biennio al triennio, prima dell'esame di 5 ^a , il primo anno)
Comportamenti distaccati o oppositivi	Aggressività, incapacità di stare in aula, conflitto con docenti, 'dorme sul banco', uso del cellulare in aula
Sfiducia nelle figure scolastiche	Resistenza delle famiglie ai progetti di recupero
Difficoltà scolastiche esterne	Difficile conciliazione lavoro e studio, accettazione del rimanere a casa a far niente

Le difficoltà scolastiche di tipo disciplinare, “i voti bassi (...) le insufficienze ci sono” (IT), costituiscono la prima manifestazione che qualcosa non sta funzionando nel percorso e uno tra i fattori più rilevanti di scoraggiamento e di disaffezione.

“hanno visto che hanno collezionato qualche insufficienza e invece di essere motivati a ripartire, a recuperare, mollano” (IP)

Accanto alle insufficienze, un altro tipico segnale di rischio sono le assenze. Spesso intese come ritiro implicito, le assenze soprattutto se ripetute e in corrispondenza delle verifiche di apprendimento per alcuni sono il segnale di problemi di gestione della sfera emotiva, sempre più presenti tra gli studenti. La mancanza di partecipazione al percorso scolastico non si limita solo alle attività strettamente didattiche, ma spesso si esprime in modo allarmante anche nei momenti di socialità con i compagni. Il tema dell'isolamento sociale ritorna nelle interviste degli insegnanti i quali, come visto in precedenza, segnalano il ritiro sociale degli studenti quale fenomeno emergente in stretta connessione con il tema dell'impovertimento di una comunicazione tra pari e nelle famiglie.

“anche le assenze sono tra i fattori che segnalano una difficoltà” (IT)

“sono quelle assenze ripetute, magari in prossimità delle verifiche, perché viene in genere rubricato come furbo e spesso è ansia” (Liceo)

“non frequentano perché nel momento in cui c'è una verifica, c'è una prova, mi devo mettere io prima alla prova, non me la sento, non riesco ad alzarmi dal letto quindi non vado a scuola o perlomeno cerco di posticipare il più possibile queste prove” (IT+IP)

“la mancanza di partecipazione oppure proprio perché si vede che i ragazzi hanno anche a volte delle difficoltà non solo diciamo di apprendimento ma anche da un punto di vista sociale” (IT)

“un problema che è emerso e che prima non era emerso, perché c'è anche lì, non so, non partecipano alla gita, non partecipano all'uscita, c'è una scarsa partecipazione anche nei momenti di socializzazione, dove insomma i ragazzi di solito dovrebbero essere contenti di essere a scuola, quindi insomma questa sorta poi di isolamento” (Liceo)

“si relazionano pochissimo, parlano pochissimo, si conoscono poco (...) vedo che tra di loro proprio diciamo c'è poca comunicazione” (IT)

“ci sono i ritiri sociali, molti abbandoni sono anche determinati da questo fenomeno che un tempo, effettivamente anche solo dieci anni fa, molto recente non esisteva” (Cfp3).

Sebbene, come rilevato nel paragrafo precedente, molti docenti rilevano uno slittamento delle manifestazioni del disagio dalla conflittualità all'isolamento e al ritiro sociale, alcuni insegnanti sottolineano tra i segnali di rischio scolastico anche comportamenti oppositivi e provocatori che possono condizionare la qualità del vissuto scolastico anche dei compagni di classe.

“intanto la demotivazione, i voti; poi i feedback durante le elezioni, sdraiati sui banchi, o non so, che mangiano in continuazione, oppure anche proprio disagio, cercare di voler essere sempre al centro dell'attenzione, rispostacce, mancanza di rispetto, e poi anche tutte quelle robe orribili che succedono sui social, tipo cyberbullismo, fraintendimenti, ecco, tutte queste cose qua. Sì, perché creano tensioni e inoltre sono già manifestazioni di disagio, perché quando il ragazzo comincia a collezionare dei quattro, c'è qualcosa che non va” (IP).

“in quella classe lì, per esempio, mi è capitata una ragazza che all'inizio pensavo non capisse, invece è cognitivamente ok, non ha avuto nessuna relazione né con noi né con i compagni, non parlava con nessuno, a volte si rifiutava di fare le cose, è stato un segnale importante, però i genitori non li abbiamo agganciati e lei non sa.. (...) Lei parlava italiano benissimo (...) a volte ci sono proprio delle ragazze che non vogliono essere lette” (IP).

Gli insegnanti individuano alcuni snodi critici nel rischio di dispersione scolastica, ovvero momenti in cui gli studenti si trovano tipicamente più esposti all'insuccesso o addirittura all'abbandono scolastico. Il passaggio dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado è considerato uno snodo cruciale poiché è in questo momento che emergono alcune delle criticità che vengono spesso segnalate tra le cause di dispersione, come verrà evidenziato nel prossimo paragrafo: una scelta scolastica sbagliata, spesso a seguito di un consiglio orientativo disatteso; una discrasia tra preparazione scolastica di base e metodo di studio e competenze richieste dal percorso di secondo grado; l'impatto con una cultura scolastica selettiva e meno inclusiva di quella presente nei gradi scolastici precedenti. Ma anche il momento conclusivo dei percorsi, laddove non vi siano prospettive chiare sul futuro.

“Beh, l'inizio della prima, perché comunque rispetto alla scuola secondaria di primo grado insomma c'è una richiesta molto diversa (...) il primo quadrimestre secondo me è una bella prova sempre, insomma, in cui i ragazzi si misurano con una modalità anche di insegnamento molto diversa, insomma, dove devono un po' arrangiarsi da soli in tutto; quindi, dove magari le famiglie non sono più in grado di seguirli anche, perché poi c'è anche quel tema lì” (Liceo)

“il problema viene anche dalle scuole elementari e scuole medie dove non c'è più la possibilità legale di fermare questi ragazzi che non hanno più le competenze, quindi loro, i ragazzi, sono abituati a comunque essere promossi, non c'è l'insuccesso, qui arrivano, comincia la collezione della serie di 4, di 3, di 5, veramente numerosissimi, dai quali hanno capito che non si riusciranno più a risollevare” (IT+IP)

“noi come professionale scontiamo il fatto che il professionale è comunque la scuola meno richiedente del ventaglio, quindi loro vengono qui sperando che magari ce la possano fare con gli strumenti che hanno, considera anche che alla scuola media comunque non c'è selezione di nessun tipo giustamente, quindi i ragazzi

che hanno difficoltà hanno una consapevolezza relativa di quello che loro possono fare, perché comunque ce l'hanno sempre fatta” (IP)

“ci sono situazioni secondo me familiari a volte per le quali il ragazzo anche a un mese dall'esame, quindi dal termine del percorso, ci molla e non sono rari perché quasi tutti gli anni uno o due che forse... noi ci interroghiamo, per cui può essere la paura del dopo perché finché sono qui va tutto bene e dopo non lo so” (Cfp7)

Sebbene il primo anno e in generale il primo biennio sia lo snodo più tipicamente critico, altri momenti vengono riconosciuti come meritevoli di particolare attenzione in quanto esposti ad altri rischi, che riguardano la specificità dell'indirizzo di studi frequentato come l'incremento di ore e difficoltà nelle materie tecniche di indirizzo dalla terza classe o l'aumento della pressione e dell'ansia connessa alla prova di maturità alla fine del quinquennio.

“In terza si creano le classi nuove, che vengono dal rimescolamento delle seconde in base alle scelte. Quello è sempre un momento un po' difficile. Inoltre, la terza comincia a richiedere uno studio molto più approfondito e puntuale, proprio perché c'è la scelta dell'inglese, per cui la complessità aumenta, la difficoltà aumenta. E questo è difficile. L'altro momento pesante, paradossalmente, è la quinta, perché nel secondo quadrimestre della quinta abbiamo delle autodefenzazioni (IP).”

“Beh, secondo me il passaggio dal biennio al triennio, se uno supera il biennio è sempre un passaggio abbastanza delicato, che molte volte vede l'alunno migliorare e fiorire, però altre volte invece lo fa entrare proprio in crisi, perché diciamo che il biennio è un po' più (...) accidentato, è più un ripasso di quello che loro hanno fatto anche in termini di programmi scolastici, negli altri anni iniziano le materie di indirizzo, quindi quello è un passaggio delicato, se funziona in terza dopo in genere insomma si va via molto bene (...) la terza, che è quella in cui ci si indirizza proprio verso l'indirizzo scelto, con le materie, insomma, penso alle scienze umane, alla filosofia, cioè ci sono materie nuove, forse è quello lì” (Liceo)

“il passaggio da biennio a triennio, perché ovviamente il biennio non è nei nostri indirizzi oppure soprattutto dalla seconda alla terza, perché ovviamente si ritrovano che le materie in indirizzo hanno un peso specifico molto più proponente (...) quando la parte delle materie tecniche diventa importante, qualcuno veramente fa fatica” (IT+IP)

Spesso i Centri di formazione professionale fungono da ultima ancora di salvezza, grazie alla collaudata capacità di accoglienza che gli studenti percepiscono, ma che arriva al termine di un percorso molto accidentato e, a volte, già molto compromesso.

“lui veniva esclusivamente perché si sentiva accolto, una famiglia inesistente e alla fine noi non abbiamo ovviamente potuto promuoverlo perché in classe non stava mai, di evidenze non ne aveva quindi in quel caso lui è stato poi un disperso perché poi aveva già 17 anni dopo so mi hanno detto altri amici che è andato a lavorare successivamente però insomma per un anno effettivamente è stato a casa senza fare niente” (Cfp6)

“dei casi di ragazzi che non andavano a scuola ma venivano qua poi magari vengono qua e non fanno assolutamente nulla disturbano molto però vogliono venire qui e è un paradosso perché se tu li tieni dentro non fai lezione ma stanno trovano un luogo che li accolgono dove stanno bene rispetto alla scuola cioè nel senso o ci stai o non ci stai” (Cfp3)

3.1.2. Le cause della dispersione

Le interviste hanno cercato di sondare il punto di vista degli/delle insegnanti sulle possibili cause di tali percorsi non lineari, di insuccesso o di ritiro. I fattori individuati sono molteplici e rispecchiano la multidimensionalità del fenomeno che vede in gioco elementi individuali, familiari, contestuali e istituzionali.

La tabella 3.2 riassume i tipi di cause che gli/le insegnanti, riconoscendo la multifattorialità del fenomeno, ritengono essere alla base delle diverse situazioni di non linearità dei percorsi.

Tab. 3.2 – Cause di non linearità dei percorsi che individuano gli insegnanti

Scelta scolastica sbagliata	Consiglio orientativo disatteso, consiglio orientativo che sottovaluta o sopravvaluta, scelta individuale sbagliata
Saturazione del sistema	Mancanza di posti nelle scuole, liste d'attesa nei Cfp
Scarsa flessibilità del sistema	Difficile riorientamento, indirizzi regionali ER su IeFP
Influenza delle famiglie	Aspettative alte, sottostima delle difficoltà, stigma degli istituti professionali, difensive nei confronti della scuola, poco supportive, conflitti-separazioni-lutti
Difficoltà/chiusura relazionale	Difficile dialogo studenti-genitori e studenti-studenti. Assenza di figure di riferimento che danno fiducia
Fragilità emotive diffuse	Crisi di ansia e panico, disagio esistenziale, vissuti dolorosi
Gradi di istruzione precedenti	Riduzione della funzione selettiva, disallineamento di valutazioni tra medie e superiori, assenza di metodo di studio, minori competenze cognitive
Cultura del voto	Sistema valutativo troppo ancorato al voto, famiglie preoccupate solo del voto
Contesto culturale	Deprivazione culturale, ragazze caregiver, preferenza del mondo del lavoro, cultura dei sinti e difficile investimento scolastico, rifiuto della fatica e delle criticità, accettazione dello 'stare a casa senza far niente'
Scarsa continuità della relazione educativa	Precariato dei docenti

Come già emerso in precedenza a proposito dello snodo critico del passaggio dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado, gli insegnanti rilevano come spesso alla base dei percorsi scolastici accidentati, che in alcuni casi poi esitano nell'abbandono, vi sia una scelta scolastica sbagliata o un consiglio orientativo che ha sopravvalutato o al contrario sottovalutato il percorso rispetto alle inclinazioni dello studente o scelte autonome dello studente e della sua famiglia che non tengono conto del parere degli insegnanti.

“si fanno anche delle idee sbagliate, delle idee falsate di quelle che sono le caratteristiche di un indirizzo di loro interesse. Esempio emblematico, mi piace usare il computer, quindi scelgo l'informatica senza rendersi conto che non è semplicemente utilizzare il computer, fare il giochino, stare su internet, ma che è programmare e quindi avere delle competenze molto solide e approfondite di matematica. Quindi vengono, si iscrivono, il primo anno capiscono che comunque la componente di matematica incide pesantemente e poi come dicevamo prima c'è tutto un discorso del pre-orientamento di questo indirizzo” (IT+IP)

“tante volte dopo io chiedo, ma qual è stato l'orientamento dalla scuola media, il consiglio orientativo, con quale voto è uscito, quali erano le competenze, perché noi dopo andiamo a guardare anche tutte le competenze in uscita, quindi quelle certificate dalla scuola secondaria di primo grado e tante volte non c'è concordanza, cioè loro scelgono liceo, perché vogliono fare questo e ci sta l'ambizione, quella di raggiungere un traguardo, poi però non hanno delle competenze adeguate per affrontare un percorso liceale oppure tecnico” (IP)

Rispetto alla scelta sbagliata del percorso di studi è il caso di sottolineare come gli insegnanti rilevino una forte resistenza da parte delle famiglie a iscrivere i figli nei percorsi professionali che sono spesso percepiti come percorsi scolastici di serie C e con utenza problematica, il cui stigma si trasforma in un giudizio sullo studente quando viene orientato in tali percorsi. Il percorso professionale viene infatti scelto dopo uno o più tentativi nei licei e nei tecnici, al fine di arrivare a ottenere il titolo di studio.

“ahimè purtroppo le famiglie forse hanno un po' delle aspettative alte, forse perché vedono a volte anche un professionale, una scuola diciamo molto più... non lo so, non lo so e quindi ci ritroviamo spesso comunque con gli stessi ragazzi che poi vengono fermati e lì poi sono obbligati però a cambiare scuola, dopo la seconda bocciatura sono costretti” (IT)

“Quando qualche collega mi dice, anche con una certa durezza, ma come si permettono i genitori, se l'indicazione è professionale, a portarli qua, io dico, ma tu lo sai cosa sono i professionali? Purtroppo. Cioè vuol dire, io non ho mai insegnato, ma i racconti ce li ho. Allora un genitore manda un figlio o una figlia a cuore leggero, in una scuola così?” (Liceo)

“tante volte la richiesta dell'istituto professionale è una seconda scelta, un palliativo, cioè cercare di garantire a tutti i costi il diploma, raggiungere a tutti i costi il diploma scolastico” (IP)

“i genitori non vogliono iscriverlo all'istituto professionale ... e quindi si iscrivono da noi che diciamo è la via di mezzo tra il professionale e il liceo e si scrivono al tecnico (...) al professionale ci vanno quando per due volte vengono fermati perché... e se no non lasciano, non lasciano, continuano a si ritrovano a ripetere la stessa classe che è facilmente la prima, sì ma anche in seconda, in prima e in seconda, perché magari in prima gli dai una possibilità in più e non lo fermi subito, diciamo va bene magari ha una possibilità in più e con i recuperi, i corsi di recupero, con il debito ad agosto e quindi te lo ritrovi in seconda con delle difficoltà (IT)

La rappresentazione sociale dell'istruzione professionale come opzione di serie C, associata a un fallimento implicito, che porta molte famiglie a escluderla a priori anche quando sarebbe più coerente con le caratteristiche e le competenze dei figli, è fortemente connessa al tema delle aspettative delle famiglie e al peso che queste rivestono per gli studenti. Un orientamento fortemente performativo, che lascia poco spazio all'errore, alla fatica o all'insuccesso si traduce in un aumento degli stati ansiosi, delle crisi di panico e delle difficoltà ad affrontare le frustrazioni per i ragazzi. Il disagio degli studenti appare così come l'esito di una pressione esterna elevata, più che di una carenza motivazionale o cognitiva individuale.

“molta gente non sceglie il professionale a priori perché pensa che sia una scuola da poco... uso questo termine e poi secondo me perché a volte alla base ci sono anche delle aspettative da parte delle famiglie, aspettative troppo alte nei confronti dei figli che devono essere sempre perfetti in tutto, quindi devono andare bene a scuola, devono fare sport devono suonare lo strumento, cioè che devono essere sempre al top e noi a volte ne accogliamo di questi ragazzi dove c'è questa presenza forte troppo forte, secondo me, delle aspettative dei genitori (...) sono aumentati tantissimo gli stati ansiosi tanto, tanto. C'è questa crisi di panico, queste difficoltà ad affrontare le difficoltà, cioè oppure gli insuccessi, perché poi tra le aspettative delle famiglie non è contemplato l'insuccesso quando... tante volte ci chiedono il trasferimento nel primo periodo dell'anno e perché si palesa la bocciatura e “no, è impossibile, non possiamo essere bocciati”” (IP)

“ci sono ragazzi che vengono dai tecnici che dovevano essere precedentemente indirizzati ai professionali o la famiglia... però persone che vengono da tecnici o licei significa che probabilmente la voglia di fare qualcos'altro forse c'era, quindi sono quelli che noi speriamo che poi magari rientrino in scuola” (Cfp7)

L'orientamento performativo delle famiglie, rilevato nel precedente stralcio, si associa alla “cultura del voto” che permea il sistema scolastico e che alcuni insegnanti mettono in discussione in quanto

porterebbe gli studenti a identificare il proprio valore personale e cognitivo con la prestazione misurata, più che con il percorso di apprendimento. In questo quadro, il giudizio qualitativo perderebbe significato e il voto diventerebbe l'unico criterio di riconoscimento che, tuttavia, genera disorientamento, perdita di fiducia e demotivazione anche in studenti con buone potenzialità, soprattutto nel passaggio al secondo grado di istruzione, in cui gli studenti incontrano per la prima volta la funzione selettiva della scuola.

“I ragazzi si vedono ancora dei numeri oggi. Ci si identificano col numero del voto. Io ad esempio prima facevo materia e mettevo il giudizio e poi il fattore numerico, per rispettare i criteri di valutazione. Ma i ragazzi quasi non leggevano il giudizio, perché era il numero, il voto. E se non cambia questa cosa, dagli ordini inferiori di scuola, ci troviamo dei ragazzi che al primo anno, al primo quattro che prendono, perché magari è un sistema totalmente diverso quello della scuola superiore, quindi della secondaria e del secondo grado, vanno in tilt. E magari dei ragazzi che hanno un ottimo potenziale, arriviamo al primo anno con qualche difficoltà, secondo che cominciano a perdere la voglia di studiare, terzo che sono demotivati e sono sfiduciati. E un ragazzo che perde fiducia nel sistema scuola, nel sistema proprio formativo, è un ragazzo che è ad alto rischio di dispersione scolastica” (IT)

“faccio capire loro che lo stare a scuola va oltre a quella che è una competizione e il voto ahimè a volte loro ecco vedono il voto, vedono il voto e per loro il voto diciamo è alla base di tutto” (IT)

Il richiamo alla secondaria di primo grado, alla sua ridotta selettività e alle competenze che fornisce, sono elementi che tornano in alcune interviste, in cui viene sottolineato come gli studenti arrivino in prima classe con delle difficoltà evidenti di comprensione e delle forti lacune nel metodo di studio e nelle materie di base.

“le competenze di base sono forse... non sempre sono così consolidate come dovrebbero e te ne rendi conto di anno in anno, tant'è che ogni anno ci ritroviamo a dire ma come, i tempi di attenzione sono sempre più bassi, ma come, non riescono a comprendere le consegne, è una cosa drammatica ma che noi vediamo sempre di più di anno in anno; quindi, capire che cosa ti chiede un esercizio. Un caso emblematico, ti dico che mi devi completare quell'esercizio con il passato e tu me lo fai tutto al presente, è ovvio che lo sbagli perché non ho mai capito quale era il tempo verbale, e sono situazioni sempre più evidenti, sempre più estese, sempre più trasversali” (IT+IP)

Il disallineamento tra le competenze degli studenti in ingresso e le competenze richieste dalla secondaria di secondo grado riguarda tanto le materie di studio quanto, più in generale, le competenze linguistiche sia per gli studenti con origine internazionale, sia per gli studenti che pur essendo italiani provengono da contesti culturalmente deprivati.

“Un altro problema ci sono anche dei ragazzi che pur essendo nati e cresciuti qua in famiglia non parlano italiano. Io, per esempio, ho un caso emblematico in una mia prima, questa ragazza pur essendo nata qua e fatto le scuole qua non capisce l'italiano e quindi ha un quadro devastante, le sue difficoltà a comprendere le consegne, lei non capisce che cosa deve fare perché non comprende l'italiano” (IT+IP)

“i docenti nostri che hanno delle ore di potenziamento eccetera, si dedicano proprio a fare il recupero delle competenze di scrittura grammaticale eccetera, per ragazzi nati in Italia che però hanno avuto... e che magari vivono in un contesto familiare assolutamente italiano, che però hanno avuto dei risultati molto scarsi, per cercare di riallinearli un po' con la classe in modo che poi possano proseguire” (Liceo)

Tra i fattori culturali annoverati tra le cause della difficile ri-motivazione dei giovani vi è un cambiamento generazionale, osservato soprattutto dagli insegnanti di lunga data dei Centri professionali: nel valore attribuito al lavoro e nella capacità dei giovani di definire il proprio progetto di vita, anche in considerazione del fatto che spesso arrivano alla formazione professionale come

ultima chance; nel livello di accettazione degli sforzi richiesti per ottenere dei risultati, ancor più da parte dei genitori che dei ragazzi.

“un tempo forse noi accoglievamo ragazzi che non amavano lo studio però avevano lo stimolo del lavorare, adesso secondo me ci sono dispersi in generale, dispersi in partenza con poca base, sempre meno base culturale perché anche dal punto di vista valoriale, c'è un pochino più dispersione e quindi è difficile perché ci manca l'appiglio, non ti posso più dire dai guadagni due soldi puoi riuscire (...) sono un po' demotivati senza obiettivi (...) magari finisci lo studio e ti propongono un lavoro, sto pensando a un ragazzo che è uscito l'anno scorso, stage nella stessa azienda, l'avrebbe assunto, no vado a fare il barbiere, che cavolo ti danno il lavoro, allora perché il barbiere? Adesso i capelli sono fondamentali” (Cfp7)

“loro arrivano qui dopo la gran parte, non tutti, ma hanno avuto comunque delle esperienze fallimentari, per un qualche motivo, questa è la mia percezione, qualcosa si è scollegato (...) Quindi cosa succede qui quando intanto ovviamente è proprio stravolto un po' l'assetto, si parla su un'abilità molto manuale, quindi loro riescono a spiccare, hanno delle abilità manuali notevoli eccetera, quindi poi si ri-agganciano tutti questi fili ed effettivamente trovano la motivazione. Altri invece sono pochi, ma arrivano con un'intenzione ben precisa quindi voglio fare l'elettricista oppure voglio fare l'idraulico e quelli fanno dei percorsi brillanti. Una volta era il contrario, me lo dicono anche i colleghi che era il contrario, quindi arrivavano proprio decisi e intenzionati ad imparare quella professione” (Cfp4)

“la fragilità di riuscire a fare fatica, quindi la mia impressione anche conoscendo le famiglie è che alle prime criticità che fanno inevitabilmente parte della vita ci si arresta o si cerca subito, non si affronta la criticità, ma immediatamente una scorciatoia, quasi più da parte dei genitori che da parte del ragazzo stesso (...) Quindi i ragazzi a un certo punto non sono neanche più partecipi e consapevoli della loro scelta, perché c'è qualcuno che per farli stare bene e non affrontare questo disagio che è parte della vita, scelgono per loro” (Cfp4)

“E quindi la mamma mi ha detto, io lo supporto in questo, cioè è giusto che lui si ritiri. E quindi io ho detto, e quindi cosa avete pensato di fargli fare? No, per adesso niente” (Cfp6).

Tra i fattori che incidono si coglie la persistenza della tradizionale difficoltà di conciliare l'inserimento lavorativo con il percorso formativo, che pesa maggiormente nei vissuti dei ragazzi e ragazze in condizione di maggior svantaggio socioeconomico.

“lui attualmente è iscritto in terza ma lavora, allora no lui è proprio assunto dal contratto cooperativo, lui ha 17 no anzi 18 anni, si ritirerà.. l'azienda l'ha assunto quest'estate, l'ha mantenuto assunto, adesso facendogli le proroghe ogni due mesi quindi lui mi ha chiamato dicendo 'ma io voglio continuare a prendere la qualifica' perché effettivamente dice 'non ho niente in mano' ed è sgazzino, fa un po' di casino ma ha del cervello, quindi cosa dice 'come posso fare' perché se lui adesso è in azienda perché non c'è incompatibilità tra assunzione e IFP, non c'è incompatibilità ma poi c'è incompatibilità per il fatto che c'è una fragilità, lui sta andando in azienda e lui non mi viene a scuola, lui è assunto dall'azienda (...) effettivamente questo vuole la qualifica ma è difficile un po' coniugare questi due aspetti” (Cfp5)

“[Cfp 7] far lavorare un ragazzo a 16 anni certo è vergognoso e ne prendiamo atto perché sì se tu sei bravo [Cfp 6] lo vediamo in stage è altrettanto vergognoso tenere un ragazzo a 16 anni a casa [Cfp 7] assolutamente effettivamente le aziende non li prendono no no no ma dico questo perché hanno paura ma invece se le normative lo permettessero perché non so io [Cfp 8] ci potrebbe essere l'apprendistato di primo livello che è uno strumento ... noi l'anno scorso ne abbiamo attivato uno, un ragazzo che stava facendo un quarto anno e l'azienda di stage dell'anno precedente 'lo voglio lo voglio io gli do la possibilità di prendere...' insomma a un certo punto però lui ha scelto di andare a lavorare [Cfp 5] però è il tema perché se prende 400 euro a mese è vero che sei in formazione ma a volte ti dicono aspetta se mi assumono prendo 1000 1200”.

Accanto ai fattori individuali e culturali, alcuni insegnanti sottolineano le criticità di tipo strutturale che riguardano il sistema scolastico. Infatti, soprattutto chi si occupa di riorientare i ragazzi che

necessitano di cambiare percorso, segnala come una scelta scolastica iniziale sbagliata possa tradursi in un problema di rischio di dispersione, non solo per lo scoraggiamento dello studente davanti a un insuccesso scolastico, ma anche a causa delle rigidità del sistema e della sua saturazione. Le difficoltà di cambiare percorso, inserirsi in un nuovo indirizzo con discipline mai affrontate prima, sono complicate dunque dalla saturazione dei posti che non sempre rende possibile scegliere ciò che si desidera ma che può comportare anche periodi di attesa, soprattutto nei percorsi di istruzione e formazione professionali.

“gli si dice dovete aspettare, aspettare che si aprano le richieste di passaggi oppure loro hanno fatto una richiesta di passaggio entro il 31 di gennaio ma non c'è posto per accoglierli perché ci sono pochi posti disponibili nelle classi oppure perché c'è qualcuno che è già arrivato e quindi ha già occupato i posti, quindi per loro si prospetta ancora, non so, un periodo di tre, quattro, cinque mesi in una scuola dove loro non si trovano più” (IP)

“Dipende dagli anni (la possibilità di trovare posto, ndr) perché abbiamo degli anni in cui ci sono più disponibilità e allora, insomma, sappiamo che comunque presenteranno domanda, ma una parvenza, perché comunque verranno accolti. Purtroppo però non è sempre così, perché non c'è soltanto la nostra realtà territoriale, pensiamo tipo (al centro di formazione professionale vicino alla scuola, ndr), però non ci siamo solo noi, ci sono anche le scuole di Reggio. Poi il problema è che le iscrizioni anche al centro di formazione professionale vengono fatte a gennaio, se tu arrivi qui a settembre già sono fatte, troverai il posto l'anno successivo (IT+IP)

“Io faccio (una disciplina presente nel biennio, ndr) se uno viene qua in terza deve aver fatto il primo e secondo anno. Se viene da un'altra scuola non li ha fatti. Quindi immagina che quei ragazzi un po' borderline, che alla fine della seconda magari hanno tre materie insufficienti, cosa studiano questa estate? Studiano le materie insufficienti e ci provano, ma non riescono a fare anche l'esame integrativo... (E quindi se non hanno l'esame integrativo non vengono accettati?) No. (Quindi non è solo un tema di posti, di capienza di posti?) E' un tema di posti ma anche di meccanismi, perché è chiaro che è anche vero che un ragazzo che viene in terza, che non ha mai fatto una disciplina, è più facile che vada incontro a degli insuccessi e quindi non è che sia una cosa così semplice... però di fatto tu non metti l'altro nelle condizioni di farcela. (...) invece per quelli più fragili, che orienti verso la formazione professionale per me è che non trovano il posto” (IP)

Nonostante la Legge Regionale 5/2011 permetta "agli studenti a rischio di abbandono scolastico e formativo di poter fruire di un progetto personalizzato finalizzato all'acquisizione della qualifica professionale", che si traduce nella possibilità, per gli studenti uscenti dagli Istituti di istruzione secondaria di I grado di accedere direttamente ai CFP (si vedano le successive Note congiunte di iscrizione ai percorsi triennali di IeFP per il conseguimento di qualifiche professionali), tale indicazione sembra non essere recepita dalle istituzioni scolastiche⁹. In particolare, gli studenti a rischio di dispersione possono accedere agli anni propedeutici presso gli HUB provinciali attivati nei

⁹ <https://formazione.lavoro.regione.emilia-romagna.it/iefp>. I ragazzi dalla scuola secondaria di primo grado possono scegliere, in alternativa ai percorsi di istruzione di durata quinquennale - licei, istituti tecnici, istituti professionali - un percorso formativo che, dopo tre anni, permette di acquisire una qualifica. Questi percorsi fanno parte del Sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), istituito dalla Regione Emilia-Romagna con la legge regionale n. 5 del 2011, e rientrano a pieno titolo nel secondo ciclo di istruzione. Benché la LR.5/2011 reciti all'Art.6 che 1. Possono iscriversi a uno dei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui alla lettera a) del comma 1 dell'articolo 4 gli studenti diplomati della scuola secondaria di primo grado. 2. Nel rispetto del principio di leale collaborazione e al fine di dare attuazione alle linee guida nazionali sulla realizzazione di organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi d'istruzione e formazione professionale, l'iscrizione e la frequenza al primo anno di uno dei percorsi di cui al comma 1 avvengono presso un istituto professionale che, nell'esercizio della propria autonomia, faccia parte del sistema regionale dell'istruzione e formazione professionale. All'Art. 11 viene indicato che 2. Gli studenti a rischio di abbandono scolastico e formativo possono fruire di un progetto personalizzato finalizzato all'acquisizione della qualifica professionale, previa verifica della situazione individuale effettuata dai soggetti competenti dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale.

CFP come prima scelta anche se sono in corso d'anno, mentre possono accedere sia a HUB che ai percorsi professionalizzanti gli studenti che durante il percorso di studi precedenti (primaria e sec. I grado) abbiano perso un anno e siano dunque "in ritardo". La poca conoscenza della normativa e delle indicazioni ministeriali e regionali sembra emergere dalle interviste come dato che accomuna i docenti della secondaria di I grado e quelli della Formazione professionale.

"in Emilia-Romagna per arrivare alla formazione professionale prima devi andare a scuola, anche se non te ne può fregare assolutamente niente, e che ci arrivi anche a seguito di una bocciatura, cioè tu anche a seguito di una bocciatura vai in seconda, cioè secondo me anche questo ha il suo peso (...) famiglie disperate, ma cosa ce la mando a fare mia figlia a scuola per un anno che vuole fare la parrucchiera e l'estetista, io li capisco, cioè va a scaldare il banco se ci va. Perché poi ci sono le ragazzine magari un po' più motivate che vanno comunque anche se fanno poi di fare il trasferimento in seconda, ma altre magari un po' più, diciamo così, un po' più cocchiate, non vanno, quindi un litigio in famiglia tutti gli anni, se non vanno l'anno non è valido, quindi poi da noi si ritrovano a fare tre anni anziché due, se non hanno le frequenze necessarie del 75%, chi frequenta non fa niente, viene bocciato e la formazione professionale fa due anni, chi durante il primo anno di scuola media superiore non frequenta non può essere scrutinato, quindi l'anno non è valido per l'assolvimento dell'obbligo, quindi alla formazione professionale fa tre anni" (Cfp1).

"Secondo me è ancora peggio quando fanno la prima superiore e poi è la scuola che li riorienta da noi, perché l'avessi scelta in terza media è una scelta tua di fare un certo tipo di percorso e sei insieme a un gruppo che ha fatto la tua stessa scelta, quindi c'è anche proprio il senso diciamo così di micro comunità, invece così significa che non sei riuscito neanche a fare "istituto professionale"(ndr) è forte questa cosa, è una scelta svalutante proprio" (Cfp7)

La poca conoscenza e diffusione di tali indicazioni ha causato negli anni "cortocircuiti orientativi" e l'impossibilità delle famiglie che avevano figli a rischio dispersione di accedere a tali opportunità al termine della scuola sec. di I grado. Per tale motivo dallo scorso anno sulla piattaforma UNICA, la famiglia può in autonomia fare richiesta di tali percorsi e la Regione E.R. ha impiegato risorse nella formazione specifica degli insegnanti che svolgono funzione orientatrice nel primo ciclo di istruzione, ma gli effetti di tale azione sono forse prematuri. Nonostante dunque esistano misure antidispersione, non sempre sono conosciute e quindi proposte e attivate: di conseguenza, si rivela che non è tanto un problema di rigidità del sistema ma della scuola e dei docenti, nella misura in cui non conoscono le possibilità esistenti.

3.2 I vissuti degli studenti con percorsi scolastici non lineari

Parallelamente al punto di vista dei docenti, è stata raccolta l'esperienza degli/delle studenti per comprendere meglio i vissuti e i punti di vista di chi è protagonista di questi percorsi scolastici non lineari, che hanno esiti non ancora definitivi, che sono difficilmente racchiudibili in categorie predefinite e statiche, ma che proprio dal loro evolvere raccontano di difficoltà e di risorse che i giovani hanno incontrato o attivato.

Il contenuto delle interviste è stato analizzato complessivamente, per individuare gli elementi che trasversalmente tornano nelle storie e che accomunano o differenziano i percorsi¹⁰. L'analisi permette di estrapolare i motivi per i quali gli/le studenti dicono di aver abbandonato i percorsi scolastici, di non essere riusciti o di pensare di non farcela, o semplicemente le ragioni per cui sentono di voler cambiare percorso o di aver perso la motivazione allo studio. E' interessante comparare queste cause con quelle individuate dagli insegnanti, perché come vedremo tornano fattori simili, ma gli/le studenti riportano anche motivi aggiuntivi.

¹⁰ Negli stralci di intervista, è indicato l'indirizzo di scuola e il genere dello/a studente/essa.

E' dalla lettura di queste storie che poi abbiamo individuato delle tipologie di traiettorie (si veda il 3.3) che sintetizzano i percorsi non lineari incontrati e che, in un certo senso, fotografano l'eterogeneità delle situazioni che difficilmente può essere racchiusa in una rigida categoria definitoria o in numeri.

3.2.1. Le cause della dispersione secondo gli studenti

I motivi che gli/le studenti riportano come causa degli insuccessi o delle interruzioni di percorso richiamano alcune dimensioni citate anche dagli insegnanti intervistati, ma aggiungono ulteriori spunti.

In alcuni casi le biografie sono marcate da scelte scolastiche che si rivelano sbagliate o effettuate in modo non pienamente consapevole, altre volte sono guidate da aspirazioni personali che motivano anche possibili scostamenti dai consigli orientativi ricevuti, ma che nel breve periodo si rivelano fuorvianti; in altri casi ancora, sono le aspettative familiari che sovrastano le aspirazioni individuali e modellano le scelte dei figli sul futuro che i genitori vorrebbero per loro.

"dovevo capire prima che la roba manuale faceva per me, non la teoria" (IT+IP_M)

"avevo anche poca conoscenza delle superiori, sapevo che esisteva il liceo, sapevo che esisteva il tecnico e il professionale, non avevo tutta questa consapevolezza" (IP_F)

"Sì, però diciamo che da subito ho capito che c'era un po' troppa matematica e fisica per i miei gusti. Non è che sia un fenomeno in matematica. Poi sono stato bocciato quell'anno lì e l'anno dopo ci ho riprovato in quella scuola con lo stesso risultato" (ITC_M)

"Poi però alla mamma non piaceva quella scuola, perché diceva che non mi avrebbe dato un futuro ottimale. E quindi lei raccomandò che io dovessi fare l'ottica, quindi ho scelto l'ottica. Io non volevo fare questa scuola." (IP_F)

"non ne farei un discorso di genere, le motivazioni sono diverse: le ragazze principalmente che abbandonano o sono di provenienza meridionale e quindi il sogno è la famiglia, un bambino, stessa cosa per i sinti anche per loro perché o scappano e quindi spariscono per quello o proprio spariscono al compimento dei 16 anni però questo dei sinti vale sia per i maschi che per le femmine, se dietro non c'è una famiglia che un po' si è staccata dalla mentalità del campo e quindi crede davvero nell'istruzione.. ma sono anche le famiglie che poi spesso volentieri gli permettono anche di prendere i mezzi pubblici perché è tutto complicato, i ragazzi sinti sono quelli che arrivano tardi perché non hanno nessuno che li accompagna, ...è tutto un po' un discorso di cultura proprio diverso e le motivazioni. Invece se un ragazzo sta a casa, come dicevamo prima perché non gli piace più il percorso, o perché non si trovano... altri tipi di motivazioni, perché vuole andare a lavorare, le ragazze magari le motivazioni sono un po' diverse, magari alcune di loro perché devono occuparsi dei fratelli minori cioè c'è anche un tema di cura in alcune famiglie fanno tante assenze o a un certo punto smettono proprio di venire perché devono occuparsi dei fratelli minori, perché sono caregiver nella loro famiglia, questi casi sono pochi...son sincera che non capisci mai quanto sia vero e quanto ci giochi" (Cfp1).

Un'altra causa, già riscontrata dagli insegnanti, che trova riscontro nelle storie dei ragazzi e ragazze riguarda momenti di particolare difficoltà o fragilità emotiva che i giovani attraversano e che hanno evidenti ripercussioni sul percorso scolastico ma anche sulla dimensione relazionale. Non è infrequente il riconoscimento dell'ansia come stato d'animo generato dalla scuola, ma per alcuni le difficoltà sono piuttosto linguistiche, o legate al metodo di studio.

"Sì, è stato molto difficile anche per loro (genitori, ndr), perché io molte volte andavo in crisi totale, ero veramente, proprio stavo anche molto male. Poi anche avevo trascurato quell'anno lì. È stato terribile anche perché ho trascurato tantissimo, amicizie e cose così" (IT_F)

"io vado spesso molto in ansia a scuola, la scuola mi mette abbastanza ansia in generale" (IP_F)

"per me la cosa che era molto, molto, ma proprio molto difficile era la lingua" (IP_M)

"a *** (nome scuola, ndr) è tutto molto veloce, c'è un programma da rispettare se tu ci stai dietro bene, se no rimani lì" (IP_F)

"E poi, dopo, il mio obiettivo era finire l'anno senza debiti, perché già da gennaio così avevo capito che volevo cambiare scuola, perché questo ritmo non lo potevo sostenere" (IT_F)

Tra le cause istituzionali e contestuali, anche gli studenti riconoscono la rigidità del sistema scolastico e dell'offerta formativa come una delle cause che non permette di personalizzare i percorsi né di realizzare i propri sogni, una volta che questi si riescono difficilmente a definire. A fianco della capienza dei corsi di studio e delle questioni organizzativo-logistiche familiari, che possono acuirsi nel caso di genitori separati o divorziati, le interviste agli studenti problematizzano anche una cultura scolastica troppo prestazionale, che nei fatti impedisce allo studente/ssa di sentirsi valorizzato/a in pienezza come persone.

"Avevo guardato l'*** (nome CFP, ndr), anche perché io avrei voluto fare anche estetica. Perché mi piace sia la cucina che l'estetica. Soltanto che ormai non c'erano più posti perché le iscrizioni erano già chiuse e quindi l'unica opzione diciamo comoda per quando sono sia da papà che da mamma era *** (nome CFP, ndr)" (CFP_F)

"Perché diciamo tutte le scuole ti dicono tu non sei solo un voto. Sei anche quello. È un po' una frase fatta no? Però alla fine non era vero. Perché io al di là del voto ero proprio una studente modello" (IT_F)

"Non ero sicura che sarei stata presa allo *** (nome dell'IT), quindi sono scesa ancora di più, sono andata a vedere il professionale *** (nome scuola, ndr), lasciando aperta possibilità liceo *** (nome scuola, ndr), perché non convinta dell'ambiente e persone" (CFP_F)

A queste cause, gli/le studenti aggiungono altri motivi alla radice delle bocciature, delle assenze o delle crisi, non accennate dai docenti e quindi particolarmente interessanti per inquadrare il loro punto di vista. Sostanzialmente le cause aggiuntive individuate dagli studenti riguardano gli aspetti relazionali, la pandemia Covid19 e la mobilità territoriale.

Dal punto di vista relazionale, alla radice di alcune difficoltà che hanno demotivato e progressivamente allontanato gli studenti dalla scuola vi sono atteggiamenti respingenti o poco dialoganti degli insegnanti. Una studentessa percepisce anche atteggiamenti di discriminazione su base etnico-razzista che addirittura la portano a non trovare il coraggio di tornare a scuola.

"la prof poi mi aveva preso di mira con un altro gruppetto e quindi anche andare a scuola è diventato pesante, molte prof ti dicevano su per ogni cosa, parlavi appena e ti dicevano su e quindi alla certa mi sono anche stancato di andarci così" (IT_M)

"In classe diciamo che non ci aiutavamo, i professori dicevano di non essere competitivi, ma poi creavano loro la competizione" (Liceo_F)

"ci sono alcuni prof che sono razzisti. Una prof mi prendeva sempre in giro, mi diceva: 'tu non arrivi in terza'. Quindi, alcune volte non venivo a scuola perché c'erano le sue lezioni." (IP_M)

Anche le relazioni tra pari sono un'altra dimensione cruciale dell'esperienza di socializzazione scolastica, e quando i rapporti si incrinano, il percorso d'istruzione perde gran parte del suo significato.

“persone che si comportavano male al di fuori della scuola, diciamo. Magari prendevano in giro altre persone. Razzisti” (CFP_F)

"con i miei compagni, nella mia prima classe, c'era proprio un brutto rapporto" (IP_F)

"ero una ragazza a quell'età molto, diciamo, suscettibile, molto fragile, quindi non riuscivo, non avevo anche un bellissimo rapporto in classe" (IP_F)

Nelle storie raccolte poi si colgono ancora le implicazioni di lungo periodo della situazione pandemica, sia in termini di benessere ma anche rispetto alle condizioni nelle quali sono state fatte le scelte, confermando quanto l'isolamento ma anche la didattica online abbiamo limitato le possibilità di apprendimento.

"sono stata sfortunata perché sono arrivata a scuola in un periodo un po' sbagliato, perché c'era il Covid, quindi molte lacune ce le avevo anche per quello" (IP_F)

Infine, emergono i condizionamenti legati alla mobilità territoriale. Certamente questo include, in primis, la mobilità internazionale e, nel caso di esperienze migratorie vissute direttamente, ne possono conseguire spaesamento, inserimento in classi inferiori all'età anagrafica, incomprensione linguistica, scarsa conoscenza del sistema scolastico italiano, diversità culturale e necessaria ricostruzione dei legami amicali. Ma, su scala differente, vi è anche un condizionamento legato alla mobilità urbana, che può portare gli studenti a perdere molto tempo negli spostamenti e quindi condizionare la quantità di tempo da dedicare allo studio.

“E poi mi hanno deciso di venire qua. Cioè mia mamma ha deciso di venire a vivere in Italia con papà. (...) Quindi io ero a ritardo di due anni. Mi hanno messo in prima per questioni di... che era diverso, quindi” (CFP_F)

“Mentre al *** (nome scuola, ndr) uscivo alle due e la Corriera era alle cinque e mezza” (CFP_M)

Una ultima considerazione la meritano un paio di casi simili, seppur in scuole diverse, di studenti pluribocciati che affermano di vivere la scuola come semplice obbligo e senza particolare interesse, perché concentrati su altri obiettivi già ben definiti, come quelli sportivi. Questa situazione porta a tollerare gli insuccessi scolastici, che paiono essere già quasi preventivati nel proprio percorso di vita.

"Per me la scuola è sempre stata un piano B. [...] Ma io punto su quello. (il calcio, ndr)" (IP_M)

3.2.2. Come si manifestano le difficoltà e i rischi di dispersione

Specularmente alla richiesta fatta agli insegnanti dei segnali che li allertano rispetto ad un possibile rischio di insuccesso o di dispersione scolastica, è stato chiesto agli/alle studenti come si sono manifestate le difficoltà e come hanno affrontato le situazioni di crisi e i momenti di scelta e di svolta. Una prima manifestazione di difficoltà i giovani la individuano nelle performance negative e nelle esperienze di bocciatura.

"sono stato rimandato per due materie, l'anno scorso, e non sono riuscito a passare l'esame" (IP_M)

"il primo anno sono stata rimandata in greco con 5.97 e mi ha rimandato" (Liceo_F)

“a dicembre, quando mi è arrivata la pagella, che avevo la maggior parte delle materie sotto. Poi c'era il mese dei recuperi e facevo difficoltà a recuperare le materie, quindi ho smesso di andare a scuola” (CFP_F)

Nei racconti, i voti negativi si collegano alla poca voglia di studiare ma, come già visto nelle cause, anche a momenti di crisi.

“Prendo brutti voti perché non studio io [...] quando sono a casa devo aprire il libro, devo leggere, devo studiare, mi dico no, preferisco mettermi alla play e giocare” (IP_M)

“Erano cambiati diversi prof: c'erano materie nuove. La mia voglia di studiare era già bassa. Poi queste altre materie, ho smesso di studiare” (IP_M)

“Non lo so, è stato un po' un periodo così, ho smesso di allenarmi, non so cosa è. Ho perso la voglia di far allenare tutto. Mi impegnavo comunque, però non era abbastanza” (IT_M)

“Non sapevo se andare all'ITI o così, quindi ho scelto per provare il commerciale e facevo un casino di assenza nel primo anno, perché era un periodo un po' strano, e allora sono tornato il secondo anno e poi non mi piaceva tutto ciò che facevamo” (CFP_M)

Tra i segnali riconosciuti reciprocamente, da studenti e insegnanti, come significativi del momento di difficoltà vissuto vi sono le assenze. Del resto, questo è uno degli aspetti noti da tenere monitorati, perché possibili prodromi del ritiro sociale, come richiamato anche dalle *Linee di indirizzo sul ritiro sociale* della Regione Emilia Romagna, ma anche dalla letteratura. Frequenti assenze scolastiche, anche discontinue, “apparentemente ‘strategiche’ nei giorni di interrogazione o di attività fisica, assenze che si fanno notare per la motivazione vaga o perché giustificate da problemi di salute apparentemente non così gravi da essere un reale impedimento della frequenza” (Regione Emilia Romagna, p.20)

“Facevo così tipo molto spesso, più lo faceva (docente che discriminava), diciamo che saltavo i giorni specifici in cui c'era lei, saltando che c'era tipo tutti i giorni tra il venerdì” (CFP_F)

“C'è stato un po' di casino, io non sono venuta spesso a scuola, quindi ho detto: vabbè non vado più neanche lì, c'è stato proprio un momento buio in cui non volevo fare né quello né quello, e alla fine ho preso la qualifica qua e basta. Cioè piuttosto faccio i corsi a pagamento tra un po' di tempo” (CFP_F)

“Perché ti obbligano a studiare una cosa magari che anche a te non ti interessa, e allora non impari, molto spesso. Io tutte le cose che ho imparato le ho imparato a casa; tipo io ho imparato molto bene a parlare l'inglese da casa guardando video” (CFP_M)

Alle difficoltà di rendimento, si uniscono poi le difficoltà relazionali, altra area che emerge come significativa nelle storie dei giovani intervistati: quando vi sono situazioni spiacevoli o problematiche con i compagni o con gli insegnanti, le probabilità di allontanarsi emotivamente e fisicamente dal contesto scolastico aumentano.

“La mia classe in realtà, come amici, cioè come proprio rapporto di classe, non era proprio il top” (IT_F)

“Con compagni, razzismo e bullismo. Isolamento. Sì, anche perché dentro di me sarei voluta tornare a scuola, perché mi piacciono le materie, gli insegnanti, vado bene a scuola. Però c'erano sempre quelle preoccupazioni, tipo quel gruppo di ragazze, quell'insegnante” (CFP_F)

“L'ambiente psicologico era veramente pesante, poi anche l'indirizzo è pesante, però se hai comunque qualcuno vicino, i professori che ti aiutano, è tanta roba, invece lì no” (Liceo_F)

“Poi la prof ha mancato di rispetto anche a mia madre, quindi mia madre ha capito un po' che persona è. Perché quando ha fatto il colloquio tipo, cioè mi insultava, diceva ‘lui e quegli altri là’, mancava di rispetto così” (IT_M)

I ragazzi o ragazze intervistate esplicitano anche condizioni di fragilità emotiva emerse in alcuni periodi dell'anno, a volte anche connesse con l'ansia e lo stress per lo studio, e di come queste abbiano influenzato negativamente il vissuto scolastico.

“Però comunque dopo un po' ho capito che era più importante la mia sanità mentale, perché non sta veramente più bene, io non uscivo. Avevo proprio azzerato le mie amicizie perché dovevo studiare. E in più non arrivavano, oltre a mettercela tutta, non arrivavano neanche i risultati, quindi anche lo stress psicologico di nuovo...” (IT_F)

“Allora io ho detto va bene, mi metto a studiare tutta l'estate, però durante gli esami a me viene proprio l'ansia. Cioè forse è stato uno dei miei primi attacchi d'ansia, in modo assurdo, perché eravamo in questa aula magna enorme, in tutti, dalla prima alla quinta, a fare questi esami” (IT_F)

“invece l'anno prima quando andavo a *** (nome scuola, ndr) avevo preso la polmonite, quindi è stato è stato un anno impegnativo poi ero spesso ‘stressata’ un po' dallo studio e non stavo spesso bene nonostante io sono una che non si ammalava quasi mai quindi è stato un anno terribile” (IT_F)

Tra i vari comportamenti indicativi di un disagio manifesto, quello più diretto è il rischio o la scelta di abbandonare gli studi.

“In un momento che non ero molto lucida, ho detto, va bene, mi ritiro, basta. E passavo tutte le giornate a casa praticamente, perché continuavo a pensare a queste cose e stavo male” (CFP_F)

“Dopo tramite varie cose di mezzo non sono più andato. Senza cambiare niente proprio non mi sono più presentato” (CFP_M)

“(Il terzo anno hai smesso di frequentare?) Sì, a Natale ho smesso di andare” (IP_F)

“Vado a lavorare, probabilmente vado a lavorare, se non vado a lavorare devo cambiare scuola, sinceramente non so dove andrei...” (IP_M)

“A un certo punto ho detto non ce la faccio più, quindi ho smesso di andare a scuola” (CFP_F)

“La decisione l'ho presa, ormai voglio smettere” (IP_M)

3.3 Guardare le traiettorie scolastiche¹¹

L'analisi complessiva delle interviste condotte nei diversi contesti scolastici restituisce un quadro articolato dei fattori che contribuiscono alla costruzione di percorsi di fragilità e di rischio di dispersione scolastica. Le narrazioni raccolte mostrano come la dispersione non si manifesti prevalentemente come un evento improvviso, bensì come un processo graduale di distacco, determinato dall'intreccio dinamico di elementi didattici, relazionali, emotivi, familiari e contestuali. Nel loro insieme, le testimonianze evidenziano una tensione costante tra il desiderio di riuscita e il senso di inadeguatezza, tra l'aspirazione all'autonomia e la percezione di una scuola a volte vissuta come rigida e poco adattabile. In questa prospettiva, si osservano situazioni in cui lo studente non abbandona immediatamente il sistema scolastico, ma sperimenta un progressivo disallineamento rispetto alle sue richieste.

Un primo fattore di rischio significativo riguarda la fase di orientamento in uscita dalla scuola secondaria di primo grado. Dalle interviste emerge come molti studenti e studentesse abbiano scelto

¹¹ Il paragrafo 3.3 è stato curato da Marco Farri, in collaborazione con il gruppo di ricerca.

la scuola superiore principalmente per imitazione (seguendo amici o fratelli), per motivi logistici o per necessità contingenti più che sulla base di un percorso di riflessione personale e di autoconoscenza. In diversi casi la scelta è dichiaratamente influenzata dal gruppo dei pari:

“Ho seguito gli amici” (IP_M)

“C’era un amico con cui sono amico da sempre, e anche l’altro, eravamo insieme in classe: hanno fatto praticamente tutti e due la mia stessa cosa” (CFP_M).

L’influenza degli amici nei primi mesi di scuola talvolta rafforza un disorientamento che si sta già verificando:

“Sì, sì. Perché comunque, parlando con il mio amico lì, cioè lui mi... Apriva sempre di più le porte su questo mondo, diciamo. Però non che appena sono arrivato in quella scuola lì, avevo già deciso che dovevo cambiare. Cioè, comunque è stato un po' in quei mesi. E... Lui più ne parlava, poi io gli ho detto, verso l'inizio di gennaio, così ho fatto le richieste” (IT_M).

Altri raccontano di non avere strumenti sufficienti per orientarsi: “Non avevo tutta questa consapevolezza” (IP_F), e di essersi trovati con materie diverse dalle aspettative (per intensità di studio richiesto, o per una incidenza di impegno diversa rispetto a quelle desiderate).

“Dopo sentendo sullo *** (nome scuola, ndr), che hanno delle materie comunque affini, ho pensato potesse... E non hanno il latino, che insomma...” (IT_M)

“Sì, in effetti perché, allora, non so, perché la media e il passato comunque, il classico non è stata una scelta imposta dai genitori, quindi è stata una scelta mia. E con la mentalità che avevo quando finisce la media ai 13-14 anni, quella mentalità sarebbe rimasta sempre la stessa. Io ora ho un'altra mentalità, sono maturata, quindi sono riuscita a dire cambio scuola” (Liceo_F)

Questa debolezza orientativa produce scelte fragili, spesso caratterizzate da scarsa consapevolezza delle richieste del percorso scelto e da aspettative non realistiche rispetto al carico di studio e alle modalità didattiche. Talvolta emerge una scelta ambiziosa ma idealizzata, orientata verso licei ritenuti più prestigiosi; altre volte invece la scelta appare più frequentemente guidata da criteri di pragmatismo. In entrambi i casi, la mancata corrispondenza tra aspettative e realtà costituisce un primo snodo critico che può innescare difficoltà successive.

“La richiesta di studio e le materie, mi aspettavo proprio tutt’altro” (IP_M)

Altre volte ancora il consiglio orientativo rappresenta un dictat e come tale viene percepito da studenti e famiglie, togliendo così agli alunni la possibilità di misurarsi con le proprie capacità, sbagliare e solo dopo una riflessione personale, cambiare percorso.

“È una strada troppo difficile il liceo, non fa per lui, ci hanno detto...in realtà ero troppo influenzabile.. Vedendo delle persone più grandi che hanno studiato, che sono stati i tuoi insegnanti, che ti hanno avuto per tre anni, che dicono di conoscerti, ti fai molto influenzare dalle loro parole” (IeFP_M)

A tali fragilità si è aggiunto, come si è visto, l’impatto della pandemia da Covid-19 che ha inciso proprio negli anni di passaggio tra la scuola media e quella superiore, alterando le modalità di orientamento, riducendo le occasioni di conoscenza diretta delle scuole e compromettendo la didattica.

“Non ci capivo più niente, facevo tutto tranne che ascoltare la lezione e più perdevo i pezzi meno capivo e meno capivo più facevo assenze e non mi collegavo nemmeno più” (IP_F).

Un secondo insieme di fattori riguarda la dimensione didattica e organizzativa della scuola. Numerosi studenti segnalano una forte distanza tra teoria e pratica e identificano nelle discipline teoriche una fonte rilevante di difficoltà. Quando la scuola è percepita come uno spazio prevalentemente trasmissivo e centrato sulla valutazione, essa tende a generare ansia, senso di inadeguatezza e progressiva perdita di motivazione, soprattutto negli studenti con stili di apprendimento più esperienziali. Il carico di studio vissuto come eccessivo, la rigidità curricolare, il disallineamento tra scuola media e scuola superiore emergono come fattori che contribuiscono all'accumulo di insuccessi:

“All’*** (nome IT, ndr) ci voleva un metodo di studio totalmente diverso da quello che avevo nel senso che mi è sempre stato detto (dai Professori) che almeno quattro ore al pomeriggio le dovevi passare sui libri” (IP_F).

In qualche caso, si sommano anche difficoltà specifiche di apprendimento, oltre alla difficoltà di metodo.

“Poi anche alle medie avevo scoperto di essere dislessica e facevo molta fatica a studiare, cioè ci mettevo molto tempo. Anche se avevo dei buoni voti, però a casa studiavo tutto il giorno e anche i miei genitori se ne sono accorti e hanno detto che non era normale che io ci mettessi così tanto tempo, perché stavo tutto il giorno sui libri. Poi prendevo dei buoni voti, però rispetto ai miei compagni ci mettevo molto più tempo” (IT_F).

In questo contesto, l’insuccesso scolastico non appare esclusivamente come espressione di scarso impegno individuale, ma come esito di una mancata corrispondenza tra le richieste dell’istituzione e le risorse dello studente.

“Perché diciamo tutte le scuole ti dicono tu non sei solo un voto. Sei anche quello. È un po' una frase fatta no? Però alla fine non era vero. Perché io al di là del voto ero proprio una studentessa modello. Cioè loro mi dicevano di fare qualcosa e io la facevo. Rispettavo tutto in classe. Facevo le domande. Ero attiva. Cioè io più di quello che ho fatto non potevo fare. E quindi ero un voto. Perché se non lo fossi stata i miei voti negativi non avrebbero pesato così tanto nel mio giudizio finale. Invece così è stato. E poi questa è solo la mia storia. Però ne conosco diverse simili alla mia.” (IT_F)

Un altro snodo biografico rilevante è rappresentato dalla bocciatura, frequentemente presente nelle interviste analizzate: essa viene spesso vissuta come esperienza stigmatizzante e come conferma di un fallimento personale. In molti casi la bocciatura non costituisce l’origine del disagio, ma il punto di emersione di difficoltà già presenti: alcuni studenti raccontano una netta perdita di motivazione dopo l’insuccesso.

“Dopo che mi hanno bocciato è ancora peggio” (IP_M)

“Io sono stato bocciato in prima classe ed è stato un momento difficile perché è andata male. Ho detto vabbè ci riprovo però ero davvero sconfortato” (IP_M).

L’impatto della bocciatura risulta fortemente dipendente dal contesto: quando è gestita come sanzione o come semplice atto valutativo tende ad amplificare il senso di esclusione, quando invece è accompagnata da percorsi di recupero e riorientamento può trasformarsi in un’occasione di rielaborazione e di rilancio del percorso.

“Nel passaggio QR-IP non ho avuto nessuna difficoltà perché gli insegnanti mi sono stati tanto vicini, mi hanno aiutata. Sicuramente io ci ho messo del mio perché ho seguito degli allineamenti pomeridiani durante il terzo anno QR, poi ho avuto il tutoraggio di una prof che mi ha aiutata con il metodo di studio” (IP_F).

In alcuni casi, la bocciatura non è compresa, né capita, e questo fa emergere anche un vissuto di ingiustizia patita.

“E mia mamma giustamente si è fatta due domande e ha detto, ma come mai ti hanno bocciata? Perché avevo tutte le materie sopra. Una la avevo recuperata e soltanto per una materia sotto mi avevano bocciata” (CFP_F).

Le relazioni scolastiche costituiscono un ulteriore fattore decisivo; quelle con i pari possono rappresentare una risorsa di appartenenza e sostegno, ma anche un elemento di vulnerabilità in presenza di dinamiche di esclusione, isolamento o bullismo.

“Quindi c'era già amicizia tra di loro, magari. Non in tutte, ma abbastanza. Quindi c'era quel periodo di Facebook che magari io mandavo la richiesta (di amicizia ndr), mi dicevano ‘Perché lo fai?’ Sì, no, io pensavo fosse normale, no? Sì. Conosci una persona, mandi una richiesta di amicizia. Loro non la vedevano così. Quindi c'erano queste polemiche. Perché mandi...” (CFP_F).

“Sì, c'eravamo molto divisi da classe e non si stava più bene. Quindi ho detto, io non me la sento di continuare, e per continuare il mio percorso e stare male in classe, così mi rovino tutto, non ho voglia” (CFP_F).

Tuttavia, dalle interviste emerge con particolare forza il ruolo della relazione con i docenti. Esperienze di svalutazione, autoritarismo o mancanza di ascolto contribuiscono a generare un ritiro emotivo che precede spesso il ritiro scolastico vero e proprio.

“Quando era finita la scuola a dicembre, ho detto studio durante le vacanze, così arrivo a gennaio e inizio meglio. Soltanto che dovevo recuperare l'interrogazione di questa insegnante specifica proprio il primo giorno di gennaio, cioè il giorno di scuola dopo le vacanze, quindi sono rimasta lì perché avevo paura che mi dicesse su qualcosa” (CFP_F).

Al contrario, la presenza di insegnanti empatici, disponibili e capaci di riconoscere le difficoltà degli studenti si configura come uno dei principali fattori di protezione contro la dispersione.

“IP la classica scuola puoi fare quel che vuoi non ti stanno dietro. QR ti imbocciano col cucchiaino, ti guardano nel piccolo, cercano di aiutarti” (IeFP_M)

“Io di persona sono timida, mi bloccavo, soffrivo di attacchi di panico. (...) Loro, Francesca, Paola. Ah, sono stati loro soprattutto. Sì, me li ricordo infatti ancora. Le ringrazio ancora per questo” (CFP_F).

Un tema trasversale, emerso in modo significativo soprattutto nei percorsi femminili (ma in altre forme anche in quelli maschili), riguarda il malessere emotivo e psicologico. Ansia, paura del giudizio e senso di inadeguatezza rappresentano segnali precoci di rischio dispersione.

“Io vado spesso molto in ansia a scuola” (IP_F)

Le studentesse mostrano una crescente consapevolezza del legame tra benessere e apprendimento, sottolineando come il rendimento scolastico dipenda dalla possibilità di mantenere un equilibrio tra studio, vita personale e relazioni sociali.

“Ho capito che era più importante la mia sanità mentale” (IT_F).

La famiglia emerge come un fattore ambivalente: nella maggior parte dei casi, essa rappresenta una fonte di sostegno affettivo, anche nei momenti di crisi e di riorientamento. Tuttavia, non sempre è in grado di offrire un orientamento informato o di sostenere efficacemente il percorso scolastico dal punto di vista metodologico, o anche dal punto di vista delle scadenze di iscrizione.

“Perché ho avuto un problema di iscrizione, quindi proprio ero andata nel mio Paese di origine quell'estate, quindi non mi ero iscritta prima” (CFP_F).

In alcuni casi le aspettative familiari risultano discordanti: i padri tendono a valorizzare percorsi professionalizzanti e immediatamente spendibili, mentre le madri incoraggiano indirizzi percepiti come più prestigiosi. Nei contesti migratori o socio-economicamente fragili, le responsabilità economiche e la ricerca di stabilità possono orientare verso scelte “utili”, e comunque orientate anche a sostenere ulteriori costi ritenuti eccessivi.

“Con mamma, papà, dissi, guarda, io ho questo pensiero qua, ma infatti io non feci comprare libri né niente, perché io già sapevo che me ne sarei dovuto andare” (CFP_M).

“Ero stata rimandata, però poi non ho fatto niente e poi sono stata bocciata. (...) Anche per questioni economiche. E anche per quello. Abbiamo deciso di... spostarmi al *** (nome CFP, ndr). Era l'idea di papà” (CFP_F).

Infine, l'orientamento al futuro emerge come fortemente pragmatico: il diploma è spesso percepito come strumento funzionale all'inserimento lavorativo, mentre il lavoro rappresenta una fonte di riconoscimento e di autonomia immediati. In questo quadro, il lavoro può rappresentare sia un fattore di protezione, quando rafforza la motivazione a completare il percorso formativo, sia un fattore di rischio, quando diventa un'alternativa immediata alla scuola.

“Sicuramente alla morte di papà il fatto di essere solo in due in casa mi ha spinto ad abbandonare la scuola. Io ho sempre lavorato dal terzo anno dopo il P.C.T.O” (IP_M).

Nel complesso, i fattori emersi dalle interviste confermano che la dispersione scolastica non è riconducibile a singole cause, ma va intesa come l'esito di una costellazione di condizioni che, nel tempo, possono condurre a diverse forme di dispersione. Le interviste mostrano un modello di dispersione caratterizzata non tanto da abbandoni improvvisi, quanto da percorsi segnati da interruzioni, bocciature e riorientamenti. Le difficoltà non derivano soltanto da fattori individuali: spesso nascono dall'interazione tra un sistema scolastico che non ha ancora appieno recepito l'importanza della personalizzazione dei percorsi, centrato su valutazioni sommative anziché formative, poco attento alle differenze individuali, dunque recepito come “rigido”, e contesti familiari iper-permissivi, protettivi o al contrario trascuranti che evidenziano l'attuale fragilità della loro funzione educativa.

A ciò si aggiunge, un contesto relazionale variabile in cui la presenza o l'assenza di adulti significativi può determinare esiti molto differenti. La dispersione si configura pertanto come un fenomeno sistemico, che interpella la scuola non solo sul piano didattico, ma anche su quello relazionale, orientativo e di cura educativa. Per contrastare efficacemente tali dinamiche, la scuola è chiamata a configurarsi come un luogo di riconoscimento e di relazione, capace di:

- accompagnare le scelte attraverso percorsi di orientamento continuativi e personalizzati, integrando le diverse misure che si mettono in campo;
- valorizzare approcci didattici inclusivi che bilancino teoria e pratica;
- sostenere gli studenti nei momenti critici (bocciature, cambi di scuola, crisi personali);
- promuovere un clima relazionale fondato su empatia, ascolto e fiducia reciproca, e meno sulla competizione;
- rafforzare il ruolo delle relazioni educative come fattore di protezione.
- riconoscere il benessere psicologico come dimensione costitutiva dell'apprendimento;
- costruire ponti tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, favorendo transizioni fluide e inclusive.

Solo un approccio integrato che coniughi orientamento, didattica attiva e cura educativa può trasformare le traiettorie fragili in percorsi di crescita e di riscatto, restituendo alla scuola la sua funzione più autentica: quella di spazio di vita e di emancipazione, e non solo di selezione.

3.3.1 La traiettoria come chiave interpretativa

L'analisi e interpretazione delle interviste condotte agli studenti è certamente un'operazione complessa poiché nelle narrazioni emergono storie di vita ricche di sfumature, vissuti e significati soggettivi che sarebbe riduttivo ricondurre a categorie rigide o a singole variabili. Nel lavoro di analisi si è cercato di far emergere le cause ricorrenti, i fattori di rischio e di protezione, snodi critici ed elementi comuni, nella consapevolezza che ogni percorso scolastico resta comunque unico e irriducibile a schemi predefiniti. L'individuazione di variabili che tendono a ripetersi come bocciature, cambi di istituto, difficoltà scolastiche, risulta certamente utile in quanto consente di identificare segnali di allarme che meritano attenzione e approfondimento. Tuttavia, limitarsi a un'analisi centrata esclusivamente su tali elementi rischia di ridurre la complessità delle esperienze scolastiche e di appiattire le narrazioni degli studenti.

Per questa ragione la ricerca ha fatto un passo ulteriore, con l'analisi delle traiettorie scolastiche, che consente di osservare i percorsi degli studenti nella loro dimensione processuale e dinamica. Considerare le storie come traiettorie permette infatti di cogliere non solo gli eventi critici ma anche i processi attraverso cui il rischio di dispersione si costruisce, si attenua o si cristallizza nel tempo. Questa prospettiva rende possibile individuare snodi decisivi, transizioni, tentativi di riorientamento e momenti di discontinuità, restituendo una lettura più articolata del percorso scolastico come esperienza complessa e non lineare.

L'analisi delle traiettorie consente inoltre di restituire il punto di vista soggettivo degli studenti, evitando di ridurre l'esperienza scolastica a un esito netto - promosso, bocciato, ritirato - e valorizzando invece i significati che gli studenti attribuiscono alle proprie scelte e alle proprie difficoltà. In questa prospettiva, è cruciale osservare i processi gradualmente e differenziati, che possono includere casi di ritiro scolastico, ma anche percorsi non lineari, che possono essere temporanei o configurare una interruzione vera e propria.

A partire dall'analisi delle interviste è stato così possibile individuare alcuni tipi ricorrenti di traiettorie scolastiche che restituiscono una lettura sistemica del fenomeno. Tali traiettorie non vanno intese come categorie rigide o esaustive, come percorsi predefiniti, ma come strumenti interpretativi utili a comprendere le diverse modalità attraverso cui gli studenti attraversano l'esperienza scolastica, collocandosi in posizioni differenti rispetto al rischio di dispersione. Questa lettura consente di cogliere la dispersione come processo non uniforme e fortemente dipendente dall'interazione tra caratteristiche individuali, risposte dell'istituzione scolastica e risorse del contesto.

a. Le traiettorie di riorientamento riuscito

Una prima traiettoria significativa emersa dall'analisi delle interviste è quella del riorientamento riuscito, caratterizzata da una scelta iniziale della scuola superiore poco coerente con le inclinazioni e le modalità di apprendimento dello studente, seguita da un cambio di indirizzo o di istituto che consente una prosecuzione regolare del percorso scolastico senza interruzioni o criticità rilevanti. Questa traiettoria si colloca in una zona intermedia tra il rischio di dispersione e il successo formativo, rappresentando un esempio di dispersione evitata attraverso un riorientamento del percorso. Gli studenti che rientrano in questo tipo di traiettoria raccontano un primo ingresso nella scuola superiore segnato da fatica e perdita progressiva di motivazione. Tuttavia, tale vissuto non viene attribuito a una mancanza di capacità personale, bensì a una percezione di incongruenza tra sé e il contesto scolastico, come emerge chiaramente dalle loro parole: "E dopo ho capito che non era il mio indirizzo, ho detto cambio" (IP_M). Questa affermazione evidenzia come il problema non risieda

nell'apprendimento in sé, ma nella difficoltà di adattarsi a un ambiente percepito come poco rispondente ai propri bisogni formativi.

Il momento del riorientamento rappresenta, per questi studenti, uno snodo decisivo. Il cambio di scuola o di indirizzo non viene vissuto come un fallimento, ma come una possibilità di riallineamento tra identità personale e percorso formativo.

“Se proprio devo cambiare qualcosa è proprio il fatto di andare all'altra scuola, non il fatto di essere stata bocciata no perché quello mi è servito tanto proprio nella mia crescita. Cioè è stato proprio un punto fondamentale per capire anche me stessa come ero fatta era comunque un periodo tutto di transizione all'adolescenza e quindi mi ha aiutato tanto il fatto di essere stata bocciata aveva i suoi pro ma aveva anche i suoi contro e quindi non cambierai quello però appunto cambierai il fatto che sono stata proprio tanto male in un ambiente tossico e quindi io non cambierai proprio l'ambiente” (IT_F). In questo senso, il riorientamento assume una funzione protettiva, consentendo la ricostruzione di un rapporto positivo con la scuola.

Un ulteriore elemento rilevante riguarda il mutamento della motivazione alla frequenza scolastica. In diversi casi, il riorientamento segna il passaggio da una partecipazione vissuta come obbligo a una frequenza più consapevole e meno conflittuale. Questa trasformazione mette in evidenza come la continuità del percorso non sia garantita dalla rigidità del sistema, ma dalla sua capacità di offrire percorsi flessibili e reversibili, che permettano allo studente di rimodulare il proprio progetto formativo.

Inoltre, questa traiettoria mette in luce come il riorientamento non costituisca un fallimento del percorso formativo, bensì un meccanismo di adattamento che consente allo studente di ricostruire una relazione funzionale con l'istituzione scolastica. Il livello di supporto offerto dalla scuola durante il cambiamento di indirizzo o di istituto permette, in molti casi, di riallineare tre dimensioni fondamentali dell'apprendimento: le capacità dello studente, le richieste cognitive e didattiche del percorso scolastico e il clima relazionale. In tale prospettiva, la difficoltà iniziale non produce dispersione, ma si configura come una fase di transizione, capace di aprire a un nuovo equilibrio tra soggetto e contesto formativo.

Ciò che distingue questa traiettoria non è dunque l'assenza di difficoltà o discontinuità, bensì la tempestività e la qualità della risposta dell'istituzione scolastica: la presa in carico. Negli studenti in cui la scelta di riorientamento porta a un successo formativo, il disagio viene intercettato prima che esso diventi cronico, individuando contesti scolastici più accoglienti o maggiormente coerenti con il loro profilo e riuscendo a ricostruire una motivazione alla frequenza scolastica. Questo elemento suggerisce che il riorientamento, se accompagnato e legittimato, può funzionare come un vero e proprio fattore di protezione strutturale, riducendo significativamente il rischio di abbandono. La traiettoria del riorientamento riuscito interroga dunque direttamente il sistema scolastico, evidenziando l'importanza di politiche orientative in itinere e di una cultura educativa che non etichetti il cambiamento di percorso come fallimento, ma lo riconosca come parte integrante dei processi di crescita e di costruzione dell'identità.

Da questa lettura emergono alcune implicazioni educative rilevanti: la necessità di superare una visione stigmatizzante del cambio di scuola, spesso associato a un'idea di insuccesso; l'importanza di percorsi di orientamento continui, capaci di accompagnare lo studente anche dopo l'ingresso nella scuola secondaria di secondo grado; il ruolo centrale della flessibilità del sistema scolastico, che dovrebbe consentire transizioni tra percorsi diversi senza ostacoli né penalizzazioni, ma facilitate e supportate adeguatamente; un dialogo costante tra gli ordini scolastici di diverso grado e il sistema di Istruzione e Formazione.

In termini di prevenzione della dispersione, questa traiettoria mostra come non sia la continuità lineare del percorso a garantire il successo formativo, bensì la possibilità di modificare l'itinerario scolastico quando emergono segnali di sofferenza o di disallineamento. Essa conferma, infine, l'idea della dispersione scolastica come processo dinamico e non predeterminato, il cui esito dipende dall'interazione tra caratteristiche individuali, risposte dell'istituzione scolastica e risorse del contesto.

Un esempio di riorientamento riuscito

L'intervista allo studente (IP_M) rappresenta un esempio particolarmente significativo di traiettoria di riorientamento riuscito, nella quale una scelta iniziale poco coerente con le caratteristiche personali non ha condotto all'abbandono scolastico, ma è stata rielaborata attraverso un cambiamento di indirizzo che ha consentito la prosecuzione regolare del percorso. Lo studente racconta di aver inizialmente intrapreso un percorso tecnico con indirizzo informatico, nonostante il consiglio orientativo ricevuto alla scuola secondaria di primo grado fosse indirizzato verso un istituto professionale. Nella scelta della scuola lo studente afferma di aver seguito prevalentemente il gruppo dei pari, pur riconoscendo un interesse iniziale per l'idea dell'indirizzo informatico: "Ero un po' disorientato subito, allora ho seguito gli amici. Però diciamo che l'informatico mi piaceva come idea". Nel primo anno di frequenza emergono alcune difficoltà che vengono attribuite principalmente al disallineamento tra aspettative e realtà didattica. In particolare, lo studente sottolinea come le materie di indirizzo si siano rivelate molto più teoriche di quanto immaginato: "Mi aspettavo una cosa, invece era un'altra". È rilevante notare come il disagio venga interpretato come conseguenza di una richiesta formativa percepita come non adeguata al proprio profilo attraverso la consapevolezza dei propri stili di apprendimento: "Ho già capito che le materie erano un po' complicate, cioè non era alla mia portata". Il momento del riorientamento avviene in modo tempestivo: dopo aver concluso il primo anno all'istituto tecnico, e complice il periodo della pandemia da Covid-19, lo studente decide di cambiare indirizzo senza perdere l'anno scolastico "Dopo c'è stato il Covid, sono stato promosso. E dopo ho capito che non era il mio indirizzo, ho detto cambio". Questo elemento risulta centrale nella lettura della traiettoria, poiché la transizione avviene prima che il disagio si manifesti in forma di dispersione. Il riorientamento non è imposto dall'istituzione ma nasce da una scelta autonoma e riflessiva, successivamente sostenuta dalla famiglia: "I miei genitori ci erano rimasti subito un po' male, però dopo mi hanno capito."

L'ingresso nel nuovo percorso professionale viene descritto dallo studente in termini fortemente positivi: "Mi sono trovato molto bene all'inizio, perché erano molto più pratiche le materie di indirizzo". Questo passaggio consente di osservare con chiarezza il riallineamento tra il profilo dello studente e il contesto formativo, sia sul piano cognitivo-didattico sia su quello motivazionale. Anche le relazioni con docenti e compagni vengono descritte come positive, contribuendo a rafforzare il senso di appartenenza: "Il cambiamento è stato positivo, sia con i prof, ma anche con i compagni".

Dal punto di vista della progettualità futura, la traiettoria di questo studente mostra un orientamento pragmatico ma non riduttivo; pur riconoscendo che la scuola fornisce competenze spendibili nel settore elettrico, lo studente mantiene aperta la possibilità di percorsi alternativi legati ai propri interessi personali: "Il mio hobby è fare palestra, quindi vorrei fare dei corsi per diventare personal trainer". Tale apertura non si traduce in disinvestimento dalla scuola, ma convive con l'obiettivo dichiarato di conseguire il diploma. Particolarmente significativa è la riflessione retrospettiva dello studente sulla scelta iniziale, che viene rielaborata in termini positivi: "Aver fatto questo tipo di errore mi è servito per capire meglio cosa poter fare più avanti. Quindi è stato utile". Questo elemento evidenzia una rielaborazione costruttiva della difficoltà iniziale e conferma come il riorientamento possa svolgere una funzione educativa, favorendo processi di maturazione e di consapevolezza.

La traiettoria dello studente mostra come il riorientamento, se tempestivo, possa interrompere un potenziale percorso di dispersione e trasformarsi in una strategia di prevenzione.

b. Le traiettorie di incertezza e permanenza fragile

Una seconda tipologia di percorso emersa dall'analisi delle interviste è riconducibile a traiettorie di incertezza e permanenza fragile, caratterizzate da una presenza continuativa nel sistema scolastico che però non si traduce in una reale integrazione né in un investimento stabile nel progetto formativo. In questi percorsi la dispersione non assume la forma dell'abbandono esplicito, ma si manifesta come una condizione latente e prolungata nella quale la permanenza a scuola è costantemente esposta al

rischio di interruzione. Ciò che contraddistingue queste traiettorie non è tanto la gravità delle difficoltà scolastiche, quanto la loro persistenza; gli studenti restano formalmente iscritti e frequentanti, ma descrivono un rapporto con la scuola segnato da oscillazioni continue tra il desiderio di proseguire e la tentazione di interrompere.

Nelle interviste raccolte, questa traiettoria si intreccia, a volte, con una scelta iniziale della scuola superiore poco coerente con interessi, attitudini e modalità di apprendimento degli studenti, ma la disaffezione non è sempre collegabile a questo aspetto, come dimostrano altre fonti: gli studenti si disaffezionano per i motivi più diversi che vanno dalle difficoltà con i pari e gli insegnanti, alle delusioni amorose fino all'inizio del consumo di sostanze stupefacenti, molto utilizzate con differenze nei diversi contesti scolastici (SerDP).

Anche la fragilità delle scelte orientative iniziali ritorna come elemento, effettuate spesso in assenza di una reale consapevolezza delle proprie inclinazioni o delle caratteristiche dei percorsi intrapresi. Il conseguente disallineamento tra aspettative e realtà scolastica produce difficoltà già nel primo biennio; esse si manifestano attraverso bocciature, cambi di indirizzo e passaggi tra scuole diverse, che non sempre producono un reale riallineamento tra il soggetto e il contesto formativo.

Tuttavia, a differenza delle traiettorie di abbandono esplicito, questi percorsi mostrano spesso una ricerca attiva di un contesto scolastico più adeguato, che viene perseguita non abbandonando gli studi ma cercando scuole diverse. Anche in questo senso, il riorientamento non rappresenta necessariamente un fallimento, ma una modalità di adattamento attraverso cui lo studente tenta di proseguire il proprio percorso scolastico. Tuttavia, i cambi di indirizzo e di istituto, frequenti in queste traiettorie, non sempre producono un effettivo riallineamento tra studente e contesto formativo. Quando tali tentativi non sono accompagnati da un orientamento in itinere strutturato e da un adeguato supporto, il cambiamento di indirizzo assume una funzione prevalentemente difensiva, finalizzata a dare una risposta immediata al disagio più che a ricostruire una motivazione autentica. In questo modo il riorientamento non si configura come un vero snodo trasformativo, ma come una strategia temporanea di sopravvivenza nel sistema che può condurre a un accumulo progressivo di frustrazione e di senso di inadeguatezza, e che può portare ad un atteggiamento sempre più passivo verso la scuola. Dal punto di vista dei vissuti, gli studenti faticano a elaborare rappresentazioni chiare del proprio futuro e tendono a formulare obiettivi minimi, spesso ridotti al conseguimento del diploma come traguardo. La scuola viene raramente percepita come uno spazio di possibilità o di costruzione dell'identità, e più frequentemente come un passaggio obbligato. Tale condizione si accompagna a un disinvestimento progressivo sul piano motivazionale, che non si traduce in rifiuto esplicito, ma in una partecipazione scolastica debole e intermittente.

In queste traiettorie il rischio di dispersione non è immediato né inevitabile, ma rimane costantemente presente come possibilità, soprattutto perché la continuità del percorso appare fragile e reversibile, fortemente dipendente da eventi contingenti come la bocciatura, conflitti relazionali, la percezione di contesti scolastici poco flessibili o scarsamente accoglienti, elementi che possono rompere un equilibrio già precario. Ciò che emerge con chiarezza è l'assenza o la debolezza di fattori di protezione stabili, in particolare sul piano dell'orientamento in itinere e della relazione educativa. In mancanza di spazi di rielaborazione delle difficoltà e di accompagnamento riflessivo delle scelte, l'incertezza tende a cronicizzarsi, trasformando la permanenza scolastica in una condizione di sospensione prolungata.

Dal punto di vista interpretativo, le traiettorie di incertezza e permanenza fragile rappresentano una zona grigia tra riorientamento riuscito e rischio di abbandono, e mostrano come la dispersione scolastica possa assumere forme silenziose e poco visibili che sfuggono alle categorie tradizionali fondate esclusivamente sugli esiti. In questi percorsi, il rischio non risiede tanto nella rottura improvvisa del legame con la scuola, quanto nella sua lenta erosione che rende la partecipazione sempre più formale e sempre meno significativa. La comprensione di queste traiettorie risulta dunque cruciale per interrogare la capacità del sistema educativo di intercettare il disagio prima che esso si trasformi in una frattura irreversibile.

Questa traiettoria evidenzia come il rischio non risieda esclusivamente nell'abbandono improvviso ma nella normalizzazione di percorsi di sofferenza silenziosa, nei quali lo studente resta formalmente a scuola senza sentirsi realmente parte del processo formativo. In termini di prevenzione, emerge la necessità di sviluppare strumenti di individuazione precoce del disagio e di interventi orientativi e relazionali continui, capaci di sostenere il riorientamento come fattore di protezione, prima che il distacco diventi irreversibile.

Un esempio di traiettoria fragile

L'intervista alla studentessa (IP_F) rappresenta un esempio di traiettoria di incertezza e permanenza fragile, caratterizzata da una presenza continuativa nel sistema scolastico accompagnata da frequenti cambi di istituto e da un investimento motivazionale oscillante. In questo percorso non si registra un abbandono esplicito, ma una condizione di costante instabilità nella quale la permanenza a scuola è più il risultato di vincoli esterni che di una reale adesione al progetto formativo. Un primo elemento significativo riguarda la scelta iniziale della scuola superiore, che appare sin dall'inizio poco supportata da un orientamento condiviso e consapevole. Alla fine della scuola secondaria di primo grado alla studentessa viene consigliato un percorso professionale, ma tale indicazione viene rifiutata in modo netto: "A me avevano consigliato un professionale, però alla fine ho fatto tutto tranne che un professionale", motivando la decisione con il desiderio di "dimostrare di poter dare di più". L'ingresso iniziale in un istituto tecnico è seguito da un rapido emergere del disagio, attribuito soprattutto al clima relazionale con i docenti "Non mi sono trovata bene con i professori". Il successivo passaggio all'istituto alberghiero è narrato come un'esperienza fortemente positiva, sia sul piano didattico sia su quello relazionale: "Mi sono trovata benissimo, sia con i prof, che con le materie, anche con i compagni". Tuttavia, tale esperienza viene interrotta non per difficoltà interne, ma per una decisione familiare: "Alla mamma non piaceva quella scuola, perché diceva che non mi avrebbe dato un futuro ottimale". Il nuovo cambio di istituto, verso l'indirizzo ottico, avviene dunque in assenza di una reale scelta soggettiva: "Io non volevo fare questa scuola" e "Non avevo molta scelta e quindi basta, poi mi sono ritrovata qua". L'ingresso nell'attuale scuola è descritto come "traumatico" soprattutto per il carico di recuperi e per la necessità di colmare lacune disciplinari. La studentessa esprime un impegno dichiarato fragile accompagnato da una forte incertezza rispetto all'esito scolastico: "Quest'anno non so se verrò promossa o bocciata". La permanenza nel percorso appare quindi sostenuta prevalentemente dalla paura della bocciatura e dall'obiettivo minimo del diploma: "Quello è il mio obiettivo per adesso, riuscire a prendere il diploma". Dal punto di vista motivazionale e progettuale, emerge una marcata indeterminatezza rispetto al futuro. Il progetto professionale iniziale, diventare avvocato, viene progressivamente messo in discussione senza essere sostituito da alternative chiare: "Non so bene cosa farei nella mia vita".

Nel complesso, questa traiettoria si configura come un percorso di permanenza fragile, nel quale la studentessa resta nel sistema scolastico ma senza una piena integrazione né un investimento stabile. I cambi di scuola non producono un reale riorientamento, ma rispondono a spinte contingenti come disagio relazionale, decisioni familiari, timore della bocciatura. L'assenza di un orientamento in itinere strutturato e di uno spazio di rielaborazione delle scelte contribuisce a mantenere una condizione di incertezza prolungata, nella quale il rischio di dispersione non è immediato ma rimane latente.

Questa intervista mostra come la dispersione possa assumere forme silenziose, nelle quali la continuità formale del percorso nasconde una fragilità profonda del legame tra studente e istituzione scolastica. In tal senso, la traiettoria di incertezza e permanenza fragile rappresenta una dimensione cruciale per la comprensione delle forme meno visibili ma più persistenti di rischio di esclusione scolastica. Questo caso contribuisce a chiarire come le traiettorie di incertezza e permanenza fragile rappresentino una zona grigia tra riorientamento e abbandono, nella quale il rischio di dispersione resta latente e fortemente dipendente dalle risposte del sistema educativo.

c. Le traiettorie del rischio persistente

Un terzo tipo di traiettoria emersa dall'analisi delle interviste è quella del rischio persistente, nella quale lo studente rimane formalmente inserito nel percorso scolastico ma manifesta una condizione di forte fragilità e di continua esposizione al rischio di abbandono. Segnale evidente di questa condizione è l'elevato numero di assenze e quindi la forte discontinuità nel percorso: soprattutto quando le assenze sono prolungate, l'impatto sul rendimento, sulla fatica del recupero successivo e sull'inserimento nel gruppo classe soprattutto tra biennio e terzo anno è inevitabile. La frequenza scolastica prosegue ma è accompagnata da bocciature, difficoltà ricorrenti e dichiarazioni esplicite di intenzione di smettere di studiare, che collocano questi percorsi in una zona grigia tra permanenza e fuoriuscita dal sistema formativo. A differenza delle traiettorie di riorientamento, in queste non si osserva un processo di riallineamento tra lo studente e il contesto scolastico: la permanenza a scuola è vissuta come provvisoria e reversibile, e il rapporto con l'istituzione risulta fortemente ambivalente. L'analisi delle interviste riconducibili a questo tipo di traiettoria consente di individuare alcuni elementi ricorrenti che delineano il rischio persistente come una condizione strutturata e non episodica.

In primo luogo, emerge una storia scolastica segnata da difficoltà reiterate, spesso concentrate in specifiche aree disciplinari percepite come particolarmente ostiche. Le materie teoriche, in particolare, rappresentano un ostacolo costante, vissuto come difficilmente superabile nonostante i tentativi di recupero. Un secondo aspetto comune riguarda il rapporto con lo studio, descritto in termini di forte fatica soggettiva e di progressivo disinvestimento motivazionale. Gli studenti non mettono in discussione il valore dello studio, ma manifestano difficoltà nella didattica, forse anche perché non ricevono dal contesto d'appartenenza un esempio coerente con l'investimento nello studio o tale da fargli abbracciare tale idea. Le difficoltà vengono spesso ricondotte a una storia precedente, talvolta risalente alla scuola primaria o secondaria di primo grado, rafforzando l'idea di un disagio scolastico di natura strutturale.

Un ulteriore tratto condiviso è rappresentato dalle bocciature, vissute non come occasione di rilancio ma come elementi di rottura. In questi percorsi la bocciatura segna un punto di svolta negativo che indebolisce ulteriormente la motivazione e contribuisce alla costruzione di un'immagine di sé come studente "non adatto" alla scuola. A ciò si affianca la presenza di pensieri espliciti di abbandono, formulati sia come decisione già presa "Ormai voglio smettere" (IP_M), sia come opzione sempre disponibile in caso di ulteriore insuccesso. In questo senso, la permanenza scolastica appare condizionata e fragile, legata più all'assenza di alternative immediate che a una reale adesione al progetto formativo.

Gli studenti in questo tipo di traiettoria faticano a descrivere il percorso scolastico alle spalle; nelle interviste il racconto è ricostruito un pezzo per volta, come se non fosse mai stato riattraversato per farne una narrazione di senso, pur in presenza di difficoltà e interruzioni. Occorrono molte domande per comprendere attraverso quali passaggi il ragazzo o la ragazza sono giunti alla situazione scolastica o formativa attuale. "E infatti ho fatto due, tre anni... mi sembra, sì, al *** (nome IP, ndr), però sono stata bocciata e quindi poi..." (CFP_F). La narrazione del percorso è essa stessa frammentata, come se si fossero chiuse molte porte alle proprie spalle, senza darsi il tempo di ricomprenderne il senso, gli esiti, le difficoltà e le risorse incontrate. Ogni scelta è a sé stante, si procede per decisioni in risposta a problemi; è più difficile scorgere a posteriori un significato a quanto si è vissuto.

Un elemento trasversale riguarda infine la debolezza dei fattori di protezione, in particolare sul piano dell'accompagnamento educativo e dell'orientamento in itinere. Pur in presenza di famiglie che esprimono aspettative di completamento del percorso, gli studenti percepiscono una carenza di interventi capaci di sostenere la motivazione e di riattivare il senso dell'esperienza scolastica.

Nel loro insieme questi elementi configurano la traiettoria del rischio persistente come una condizione nella quale lo studente frequenta la scuola ma risulta progressivamente ritirato sul piano motivazionale ed anestetizzato sul piano emozionale. La partecipazione all'esperienza scolastica si mostra fragile e dipendente da un equilibrio precario, che può essere rotto da eventi circoscritti, come

la bocciatura. In assenza di fattori di protezione efficaci, tali eventi possono funzionare da detonatori trasformando una condizione di rischio latente in un abbandono esplicito.

Ancor più della traiettoria precedente, questa risulta particolarmente significativa perché consente di leggere la dispersione non come un evento improvviso, ma come un processo graduale, nel quale il distacco dalla scuola si costruisce nel tempo attraverso segnali spesso normalizzati o sottovalutati. In questa prospettiva il rischio persistente rappresenta un indicatore della capacità del sistema educativo di intercettare e sostenere le situazioni di maggiore fragilità prima che l'equilibrio instabile si trasformi in abbandono esplicito. Al tempo stesso, essa mette in evidenza il ruolo cruciale dei fattori di protezione nel mantenere lo studente all'interno del sistema e nel prevenire la rottura definitiva del legame con l'istituzione scolastica.

Un esempio di rischio di abbandono

L'intervista allo studente (IP_M) rappresenta un caso significativo di traiettoria di rischio persistente ed equilibrio instabile, nella quale la permanenza nel sistema scolastico si accompagna a una fragilità profonda del legame con la scuola e a una costante esposizione al rischio di abbandono. Il percorso dello studente è caratterizzato da una continuità formale, poiché non sono presenti cambi di indirizzo o di istituto, ma anche da una progressiva erosione della motivazione e del coinvolgimento scolastico. Dopo una scelta iniziale dell'indirizzo sociosanitario motivata da interessi relazionali il percorso procede senza criticità fino al secondo anno, per poi interrompersi con una bocciatura in terza superiore, evento che segna un punto di svolta centrale nella traiettoria dello studente. Essa non viene rielaborata come occasione di rilancio, ma produce un ulteriore indebolimento della motivazione fino ad affermare esplicitamente "Dopo che mi hanno bocciato basta". Tale affermazione evidenzia come l'insuccesso scolastico venga interiorizzato come conferma di una difficoltà strutturale e non come esperienza transitoria. Un elemento ricorrente nell'intervista è il rapporto problematico con lo studio, descritto in termini di forte fatica soggettiva e di disinvestimento motivazionale. Lo studente individua nella mancanza di "voglia" il principale ostacolo alla riuscita scolastica: "La mia voglia è uno, uno su dieci. È quella che manca". Questa difficoltà non viene presentata come contingente, ma come una caratteristica stabile del proprio rapporto con la scuola, che affonda le radici già nei primi anni di scolarizzazione. Tale continuità rafforza l'idea di un disagio scolastico di lungo periodo che precede e attraversa l'intero percorso formativo. Nonostante il riconoscimento delle proprie capacità e la percezione di un contesto scolastico complessivamente positivo, lo studente mette in atto strategie minime di sopravvivenza scolastica, limitando l'impegno allo stretto necessario. La permanenza a scuola appare dunque sostenuta più da vincoli esterni che da un reale investimento formativo.

Un tratto centrale di questa intervista è la presenza esplicita di pensieri di abbandono, formulati come opzione concreta e sempre disponibile: "Probabilmente vado a lavorare, se non vado a lavorare devo cambiare scuola, sinceramente non so dove andrei". L'idea di smettere di studiare non è vissuta come una minaccia distante, ma come una possibilità immediata, che conferisce alla permanenza scolastica un carattere condizionato e reversibile. In questo senso, lo studente si colloca pienamente in quella zona di distacco implicito nel quale la frequenza prosegue, ma l'uscita dal sistema è costantemente possibile e concretizzabile.

Un ulteriore elemento di instabilità è rappresentato dalla presenza di progetti alternativi fortemente investiti, in particolare l'attività sportiva, che lo studente definisce apertamente come prioritaria rispetto alla scuola: "Per me la scuola è sempre stata un piano B", riferendosi alla carriera nello sport come progetto principale. Questa gerarchizzazione dei progetti contribuisce a indebolire ulteriormente il ruolo della scuola come spazio centrale di costruzione del futuro.

Sul piano relazionale, il rapporto con i compagni e con gli insegnanti appare ambivalente. Se da un lato lo studente riconosce la presenza di docenti competenti e di alcune relazioni positive, dall'altro descrive una percezione di distanza nei confronti dell'istituzione scolastica. Anche in questo caso, non emergono conflitti acuti, ma piuttosto una forma di ritiro progressivo che contribuisce a rendere la partecipazione scolastica sempre più debole.

Nel complesso, questa intervista mostra con chiarezza come la traiettoria di rischio persistente ed equilibrio instabile si dispieghi in modo graduale, e dove bocciature, disinvestimento motivazionale e pensieri di abbandono si intrecciano, mantenendo lo studente formalmente nel sistema ma emotivamente ai margini.

d. Le traiettorie dell'abbandono esplicito

Un'ulteriore traiettoria emersa dall'analisi delle interviste, meno frequente ma particolarmente significativa, è quella della frattura precoce nel percorso scolastico che conduce all'abbandono esplicito. In questi casi la dispersione assume una forma riconoscibile, caratterizzata dall'uscita formale dal sistema di istruzione e formazione. Le difficoltà emergono già nelle fasi iniziali del percorso, spesso a partire dalla scuola secondaria di primo grado o dal primo biennio delle superiori e si strutturano progressivamente attraverso un accumulo di difficoltà, bocciature precoci e un crescente distacco emotivo dalla scuola. Nella esperienza della nostra ricerca, questo è il tipo di traiettoria che è stato più difficile rintracciare, proprio perché, come fantasmi, sfuggono ai radar degli adulti che li hanno incontrati.

Un primo tratto comune riguarda proprio la precocità delle difficoltà scolastiche. Nelle interviste gli studenti fanno riferimento a problemi di lunga durata nel rapporto con lo studio, in particolare con le discipline teoriche, percepite come poco accessibili e scarsamente significative, evidenziando come la scuola non sia mai stata vissuta come uno spazio in cui potersi sentire competente. Questa continuità delle difficoltà contribuisce a costruire una relazione fragile con l'istituzione scolastica.

Un secondo elemento ricorrente è rappresentato dalle bocciature, che assumono un ruolo decisivo nel processo di rottura. In questi percorsi la bocciatura viene descritta come un punto di non ritorno, che segna la perdita definitiva della motivazione: "Io ho praticamente mollato quando sono stato bocciato la prima volta" (IP_M). L'insuccesso viene vissuto come conferma dell'inadeguatezza della scuola rispetto alle proprie caratteristiche, accelerando il distacco. A questo si associa un progressivo ritiro dalla partecipazione scolastica, che precede l'abbandono formale. Gli studenti raccontano una presenza sempre più intermittente e strumentale, finalizzata unicamente alla gestione minima degli obblighi o al conseguimento della qualifica. Un tratto centrale di questa traiettoria è il forte orientamento pragmatico verso il lavoro, che viene percepito come alternativa concreta e immediata alla scuola, percepita come poco significativa o incapace di offrire riconoscimento: "Ho iniziato a lavorare e ho capito che la scuola non faceva più per me" (CFP_M). L'ingresso nel mondo del lavoro non è vissuto come una soluzione di ripiego, ma come una scelta funzionale alla ricerca di autonomia, riconoscimento e stabilità economica. In questo senso, l'abbandono non viene necessariamente percepito come un fallimento personale, ma come una decisione razionale e adattiva.

Un altro tratto che emerge in questi percorsi è la debolezza dei fattori di protezione, sia sul piano scolastico sia su quello orientativo. Pur in presenza di adulti significativi e di alcuni docenti riconosciuti come competenti, non emergono interventi capaci di interrompere il processo di distacco o di offrire alternative credibili all'abbandono; la scuola appare incapace di ricostruire un legame significativo prima che la frattura diventi irreversibile.

Nel complesso, queste interviste mostrano come la traiettoria dell'abbandono esplicito corrisponda alla forma più tradizionale di dispersione scolastica, ma al tempo stesso ne metta in luce la natura processuale. L'abbandono non è il risultato di una singola scelta improvvisa, bensì l'esito di un percorso cumulativo nel quale difficoltà precoci, insuccessi ripetuti e mancanza di sostegni efficaci conducono a una rottura definitiva del legame con l'istituzione scolastica. Questa traiettoria risulta particolarmente utile per distinguere l'abbandono esplicito da quello implicito e per interrogare il ruolo della scuola nella prevenzione delle fratture più precoci e radicali del percorso formativo che portano all'abbandono scolastico.

Un esempio di abbandono esplicito

L'intervista allo studente (IP_M) costituisce un caso emblematico di traiettoria di abbandono scolastico esplicito nella quale la fuoriuscita dal sistema formativo è il risultato di un processo

cumulativo di difficoltà, disinvestimento e progressiva ridefinizione delle priorità personali. L'abbandono non emerge come un evento improvviso, ma come l'esito di una frattura che matura nel tempo fino a essere riconosciuta e legittimata dallo stesso studente come scelta consapevole. Le difficoltà emergono già nella fase di transizione tra scuola secondaria di primo grado e scuola superiore, in un contesto fortemente segnato dall'esperienza del Covid. Lo studente descrive una progressiva perdita di motivazione allo studio: "Ho scelto questa scuola (professionale) perché comunque già mi stava andando via la voglia di studiare". Fin dall'ingresso, la scuola superiore appare dunque come uno spazio frequentato con un investimento fragile. Un punto di svolta decisivo è rappresentato dalla prima bocciatura, che segna l'inizio del distacco esplicito dal percorso scolastico. Lo studente lo afferma in modo diretto: "ho perso la voglia quando sono stato bocciato". La bocciatura non viene rielaborata come occasione di rilancio, ma produce una rottura del legame con la scuola ed è seguita da una riduzione dell'impegno e della partecipazione: "non avevo voglia, come se non partecipassi a quelle lezioni". Questo passaggio evidenzia come l'insuccesso scolastico agisca da acceleratore di un processo di abbandono già latente. Nonostante il riconoscimento di capacità personali e di risultati potenzialmente positivi, lo studente esprime una crescente distanza dall'esperienza scolastica, alimentata anche da relazioni conflittuali con alcuni docenti e da una percezione di ingiustizia valutativa; tali vissuti contribuiscono a rafforzare l'idea che l'impegno scolastico non produca riconoscimento né gratificazione. Parallelamente prende forma un orientamento pragmatico verso il lavoro, che diventa progressivamente l'alternativa principale alla scuola. La decisione di conseguire la qualifica e poi uscire dal sistema formativo viene formulata in modo chiaro e definitivo: "Ho deciso, ho detto: prendo la qualifica e poi vado a lavorare, ho 18 anni". Il lavoro è descritto come uno spazio in cui lo studente sperimenta maggiore soddisfazione e riconoscimento rispetto alla scuola. Un elemento significativo della traiettoria è la consapevolezza della decisione di abbandono, che viene vissuta dallo studente non come fallimento personale, ma come scelta funzionale alla costruzione di un percorso di autonomia e di riconoscimento nel mondo del lavoro. In questo caso, l'uscita dal sistema formativo appare come l'esito coerente di un progressivo spostamento dell'investimento dalla scuola al lavoro, che assume il ruolo di spazio privilegiato di realizzazione e legittimazione identitaria.

Questa intervista mostra come la traiettoria di abbandono scolastico esplicito sia caratterizzata da una frattura irreversibile del legame con l'istituzione scolastica, costruita attraverso difficoltà precoci, bocciature, mancanza di fattori di protezione sufficienti e un progressivo spostamento dell'investimento verso il lavoro. Il caso analizzato ci presenta l'abbandono come esito di un processo lungo e cumulativo, nel quale la scuola non riesce a intercettare o a contenere il distacco prima che la rottura diventi definitiva. Non sempre però la disaffezione è lenta e la strada costellata di segnali che i professori non fanno o vogliono interpretare. Alle volte gli abbandoni sono repentini, avvengono anche in quella categoria di alunni che "paiono funzionare", che galleggiano, quelli che desiderano soddisfare le aspettative genitoriali ma che poi a fronte di una crisi che può essere un episodio scolastico (gruppo pari, litigio con prof) o personale (fine di una relazione, morte di un parente) manifestano un desiderio di abbandono esplicito fino al ritiro scolastico o trasferimenti che restano solo sulla carta.

3.4. Gli interventi di prevenzione e contrasto della dispersione promossi dalle scuole

Se i vissuti degli/delle studenti e degli insegnanti hanno permesso di focalizzare l'attenzione sui segnali e sulle situazioni di difficoltà, nonché sulle cause possibili alla radice di queste traiettorie non lineari, la riflessione con i docenti referenti nei diversi Istituti scolastici e Centri di formazione ha permesso di ricostruire la tipologia di risposte messe in campo dalle istituzioni per prevenire o contrastare la dispersione scolastica e di segnalare i progetti ritenuti maggiormente efficaci. In questa ottica, la parte finale delle interviste ha raccolto suggerimenti per le politiche scolastiche da implementare nel futuro e i bisogni per una più efficace azione didattica.

Il periodo storico nel quale è stata condotta la ricerca si caratterizza per la disponibilità di risorse appositamente dedicate dal PNRR al contrasto della dispersione scolastica e questo è certamente l'elemento trasversale che accomuna i contesti analizzati. I fondi hanno presentato una occasione unica di potenziamento di alcune tipologie di intervento, che le scuole hanno portato avanti nell'arco di tempo consentito dal finanziamento ma che, all'epoca delle interviste, iniziava a volgere verso la conclusione: molti insegnanti si interrogano dunque sulla possibile prosecuzione delle azioni più efficaci. In alcune scuole vi è stata l'istituzione di un *Gruppo antidispersione attivato con fondi PNRR* che ha permesso un coordinamento e diverse sperimentazioni soprattutto nell'ambito della promozione della motivazione e del contrasto dell'ansia, quindi aspetti più psicologici, e le scuole si interrogano se e come mantenerlo.

A parte questo finanziamento, sono in particolare i Centri di formazione professionale che riescono ad accedere a fondi regionali o ad altri fondi derivanti da progettazioni specifiche, che permettono la realizzazione di attività pomeridiane ricreative-culturali configurate come azioni di rimotivazione, recupero o prevenzione della dispersione.

Il supporto psicologico e motivazionale è un altro tassello importante che le scuole hanno a disposizione, soprattutto attraverso la collaborazione con la rete dei servizi territoriali: si veda ad esempio il riferimento al Progetto Gancio o alla collaborazione con lo sportello di OpenG.

“Poi abbiamo il progetto Peer, che è un progetto che mira a supportare sia i ragazzi fragili sia i ragazzi che hanno sbagliato scuola, perché è un progetto per le prime, e fatto così ci sono i ragazzi di terza e di quarta che intervengono un'ora al mese, nelle prime, per supportarli nelle problematiche della classe, quindi dalla gestione dei rapporti, al metodo di studio, insomma qualsiasi cosa. (...) C'è una psicologa interna alla scuola che li forma e fanno, non so, giochi di ruolo, anche semplicemente dialoghi, insomma, il percorso che la psicologa guida ed è un progetto molto utile perché ha sempre funzionato bene per creare soprattutto coesione nelle prime che sono all'inizio del percorso. E inoltre motiva molto i ragazzi peer, i tutor, perché fa aumentare la loro consapevolezza, quindi vediamo che chi fa il tutor peer è avvantaggiato, cioè è matura. E poi abbiamo la psicologa interna della scuola che ha lo sportello d'ascolto, quindi oltre a seguire il progetto peer lei offre un giorno alla settimana su appuntamento un ascolto per i ragazzi, per i docenti, per i genitori, qualora volessero venire, non fa terapia, ma ascolta, supporta, poi molte volte indirizza le ragazze all'OpenG, è un validissimo aiuto” (IP).

Uno strumento efficace di supporto motivazionale viene individuato in diversi istituti grazie al progetto PEER, attivato soprattutto per le classi prime, in collaborazione con studenti di classi successive, che permette una valorizzazione delle relazioni tra pari in ottica di sostegno all'inserimento e affiancamento nello studio.

In altri casi, si cerca di far recuperare la motivazione agli studenti attraverso un ridimensionamento degli obiettivi affinché possano trovare delle gratificazioni nel percorso di studio (come nei Centri di formazione professionale), oppure grazie ad azioni di riorientamento, che si è visto essere importante per riallineare le aspirazioni e contrastare i rischi di abbandono ma che necessita anche un coinvolgimento delle famiglie, o in altri casi, le attività di mentoring per supportare lo studio degli studenti a rischio di dispersione, frequentemente condotte al pomeriggio, ma anche al mattino (come in un IP, dove è previsto un sostegno sia alla mattina che al pomeriggio, con un pacchetto orario destinato).

“ragazzi che fanno fatica, dei ragazzi fragili che, perché qua abbiamo davvero tanti ragazzi, che sono deprivati per il contesto culturale, non lo so, per cui non hanno quella capacità cognitiva necessaria per affrontare lo studio. Magari sono invece motivatissimi nel percorso (...) E queste persone vengono supportate, se lo accettano, in quel percorso di mentoring, cioè con un accompagnamento nello studio, oltre l'orario, quindi al pomeriggio, oppure per esempio al mattino (...) nel rapporto 1 a 1 i ragazzi riescono meglio” (IP)

“quando è nato il progetto Mentoring, noi l'avevamo pensato soprattutto per le prime e le seconde e le terze, perché insomma anno di passaggio per il discorso che ricevano. Ma quest'anno hanno deciso di proporlo per la prima volta anche alle quarte, diciamo che fosse meno sentita, meno avvertita questa problematica (...)”

proprio per questi casi di estrema fragilità, avevamo anche ipotizzato attività alternative pomeridiane, quindi si era pensato al teatro, soprattutto pensando a queste ragazze che hanno problemi di ansia, problemi di crollo emotivo, anche di abbandono sociale. Avevamo pensato anche a rugby, perché comunque sono sport di squadra che consentono di stare in mezzo agli altri, ma c'è anche un rigido rispetto di certe regole, perché sono comunque basati tantissimo sulle regole. Purtroppo non abbiamo avuto il numero di scritti che sarebbe stato necessario per poterlo attivare, perché noi ovviamente abbiamo fatto le proposte a tutte le famiglie e attraverso i coordinatori abbiamo cercato di dare massima diffusione, ma le famiglie non l'hanno accolto (...) mentre invece sono stati più sensibili al discorso del progetto Mentoring, perché comunque c'è una persona che mi affianca, che affianca mio figlio e in questo percorso, come l'abbiamo specificato prima, ogni comune ha dato a disposizione degli ambienti, perché era comunque un lavoro pomeridiano, quindi non andavano a casa, cioè non doveva essere percepita come la lezione privata, era tutt'altra la finalità. Quindi ogni comune ha dato uno spazio dove il mentor o la mentor incontrava settimanalmente questi ragazzi. (...) (E quello che loro fanno al pomeriggio viene considerato anche per la scuola?) A livello di valutazione no, però ci possono essere dei ricadute, perché comunque il ragazzo prende un pochino più di sicurezza. Magari, non è sempre così, però magari può capitare che riesca a conseguire una valutazione sufficiente in una materia, proprio perché è stato supportato da un mentor" (IT+IP)

“di fronte a certi ragazzi o ragazze, immagino che dietro non ci sia una famiglia e invece mi sono ricreduto, cioè la maggior parte delle volte c'è una famiglia che vorrebbe delle risposte e non ce le ha e quando arriva la scuola che propone delle cose loro sono stupiti e ringraziano tantissimo. Io ho perso dei ragazzi l'anno scorso e l'anno prima che sono andati in scuole private a pagamento diplomifici, diciamo così, proprio perché una struttura di questo tipo, cioè fossero capitate quest'anno queste cose con questa rete, forse qualcuno secondo me l'avrebbe recuperato” (Liceo).

Per le azioni di riorientamento, viene citata l'attivazione di risorse esterne, quali incontri con esperti esterni (IP), la collaborazione con InfoGiovani (Liceo), laboratori esterni nei Centri di formazione professionale (IP) o le figure degli educatori a scuola (IT+IP).

“questi gruppi sarebbero diciamo guidati da un esperto in cui cercano semplicemente di riflettere prendere consapevolezza su quelle che può essere il riorientamento eccetera quindi questi ecco forse l'altra possibilità l'altra struttura esterna a cui ci appoggiamo è InfoGiovani, questa lavora soprattutto sul riorientamento e sull'orientamento anche in uscita” (Liceo)

“abbiamo anche organizzato in qualche classe degli interventi degli educatori di corridoio rivolto a tutta la classe, però le tematiche lì sono molto molto variabili, abbiamo un problema relazionale all'interno del gruppo, un numero corposo di ragazzi che non riescono ad ottenere risultati soddisfacenti, anche in quel caso abbiamo sfruttato la risorsa degli educatori di corridoio per fare gli interventi mirati all'interno di una classe” (IT+IP).

I docenti annoverano tra i progetti messi in campo anche quelli a supporto dei bisogni degli studenti internazionali, come le diverse misure di supporto linguistico o di mediazione linguistico-culturale, o i progetti per gli studenti con Bes, come il progetto Stanza di Dante:

- Potenziamento di italiano L2 per NAI (IP), sia attraverso corsi interni sia con i corsi pomeridiani promossi dalla rete di scuole provinciale
- Potenziamento linguistico di italiano L2 (Liceo) e potenziamento disciplinare
- Mediazione interculturale (CFP)

“Poi abbiamo dei percorsi sempre che sono in stanza di Dante, che appunto è un supporto allo studio per ragazzi che hanno un disturbo specifico di apprendimento, cioè ci sono i ragazzi più grandi che aiutano i ragazzi” (IP)

“all'inizio dell'anno, noi facciamo un progetto che noi chiamiamo di potenziamento, ma in realtà è un recupero per italiano, per matematica, matematica continua tutti e cinque gli anni perché i nostri ragazzi sono molto fragili in materie scientifiche, di diverso livello, in cui i docenti nostri che hanno delle ore di potenziamento eccetera, fanno, si dedicano proprio a fare il recupero delle competenze di scrittura grammaticale eccetera, per ragazzi nati in Italia che però hanno avuto, e che magari vivono in un contesto familiare assolutamente italiano,

che però hanno avuto dei risultati molto scarsi per cercare di riallinearli un po' con la classe in modo che poi possano proseguire (...) Molte volte gli stranieri fanno questo primo corso di alfabetizzazione e poi l'anno dopo magari frequentano invece questo organizzato internamente perché hanno raggiunto magari la competenza linguistica necessaria per riuscire a partecipare poi al progetto di potenziamento come i loro compagni un pochino più fragili ma assolutamente nati in Italia” (Liceo)

“sempre per potenziare lo studio, un percorso interno di potenziamento di italiano come L2 per i NAI e chi è a livello 1-2, A1 che è l'altro, NAI A1 tutte le settimane da ottobre a maggio” (IP)

“quest'anno in una nostra seconda ho sette ragazzi pakistani che non sanno l'italiano anche se non sono tutti neoarrivati, qualcuno sì ma altri no, e quindi la nostra difficoltà è che abbiamo dovuto chiamare un mediatore che stia in classe sempre perché anche noi provavamo magari a chiamare quelli di terza però non possiamo far perdere ore a quelli di terza, e quindi abbiamo dovuto con le nostre risorse chiamare un mediatore perché lì proprio c'è una difficoltà grande, avevamo anche noi un docente di sicurezza sul lavoro indiano per cui poteva farci un po'... però insomma serve un mediatore che stia sempre sempre lì, almeno all'inizio” (Cfp6)

“secondo me è fondamentale invece proprio prevedere un percorso di acquisizione di un certo livello della lingua che non è ghezzante ma assolutamente io ho fatto un progetto in una scuola professionale, c'era questo ragazzo albanese appena arrivato 16 anni.. io lo sapevo già da subito che me lo sarei ritrovato nella stessa terza l'anno prossimo e addirittura un po' arrabbiato e così è successo perché tu sei lì, ma magari sei anche bravo, però ti mettono insieme a te, vuoi avere anche voglia però ti mettono con dei coetanei semplicemente per età e non è un pretendere che tu sappia l'italiano, è pretenderlo ma non in senso coercitivo per te e questa cosa non ci dovrebbe essere” (Cfp7).

Nel lato della prevenzione, le insegnanti richiamano azioni di potenziamento dell'orientamento in ingresso o in itinere:

- Attività nelle scuole medie anche peer-to-peer (IT, IT+IP)
- Orientamento in itinere con percorsi personalizzati, grazie alla presenza dei tutor (CFP).

“noi siamo andati con un orientatore nelle scuole medie di tutta la Val d'Enza, per piccolissimi gruppi, arrivando soprattutto a quei ragazzi e a quelle famiglie che sappiamo avrebbero fatto una scelta sbagliata, per cui io mi ero messa in contatto con i coordinatori e i referenti per l'orientamento delle medie, diciamo dateci i nominativi di quelle famiglie che sapete che sono fragili, quindi di cui i ragazzi sono a rischio di dispersione, perché è lì che noi dobbiamo arrivare, dobbiamo comunque fare un discorso per piccolissimo gruppo” (IT+IP).

La parte più innovativa della progettazione sul tema risulta essere quella dei progetti di contrasto del ritiro sociale, individuato come il volto più recente ed estremo delle difficoltà adolescenziali. Qui gli insegnanti riportano diversi progetti guidati da una logica di personalizzazione dell'intervento:

- Istruzione parentale, istruzione domiciliare, progetti di rientro graduale o di frequenza limitata, progetti di uscita sul territorio (IP)
- Progetto Polo esteso anche oltre i 16 anni (Liceo)
- Progetto Emily nel biennio (Liceo)

“il progetto Emily che da qualche anno utilizziamo e loro hanno queste diverse modalità: una è quella proprio del tentativo di prevenire... quindi interventi principalmente nel biennio nelle classi in un certo numero di ore in cui loro cercano semplicemente di capire la qualità delle relazioni... c'è poi una restituzione agli insegnanti in cui cercano di dirci un po' come la situazione. Loro però hanno anche un'altra modalità che noi non abbiamo utilizzato forse perché in parte confligge col progetto Polo che è quella di poter seguire un ragazzo e una ragazza con un rapporto uno a uno” (Liceo)

“viene presa a visione insieme allo studente il fatto che ha una frequenza irregolare, che è a rischio eccetera, quindi gli si propone di andare al progetto Polo (...) Progetto Polo nato per far sì che si potesse adempiere all'obbligo scolastico facendo però un'attività esterna, molto efficace (...) mettiamo che sia invece incerta allora può essere modulato può venire a scuola alcuni giorni, alcuni giorni fa in laboratorio e alcune volte è successo che in questo modo recuperano una socialità, una voglia di essere insieme e poi rientrano in circuito

scolastico (...) all'inizio non c'era una procedura specifica, per le persone che fanno questo percorso viene autorizzata la stessa procedura del PCTO perché non esiste una procedura prevista (...) noi quest'anno abbiamo avuto sette persone segnalate in questo ambito poi non tutte però sono state seguite perché alcune alla fine hanno cambiato scuola e quindi abbiamo perso il contatto, altre cioè c'è stata proprio una resistenza da parte dei genitori (...) laboratori che sono di vario tipo cioè loro ogni anno fanno gli aggiornamenti, possono essere ad esempio un corso di fotografia oppure corsi proprio professionali durante l'orario scolastico o pomeridiani, allora questi sono vari sia la mattina che il pomeriggio però quando entrano in questo percorso noi sappiamo esattamente i giorni in cui partecipano e noi scriviamo fuori classe nel senso che è un'attività comunque scolastica però indicata in questo tipo di modalità. Poi siamo in rapporto cioè loro ci avvisano in caso in cui siano assenti cioè abbiamo un contatto diretto, non perdiamo la storia dello studente, continuiamo ad avere degli aggiornamenti" (Liceo)

“ritiro sociale. Noi abbiamo alcuni ragazzi e ragazze, soprattutto femmine, in ritiro sociale. Allora, per ognuna di queste persone ci sono dei progetti confezionati sulla persona e in rete, con il servizio, con la famiglia, quando c'è, se c'è, e sono diversi. Quindi abbiamo, per esempio, progetti di istruzione parentale, progetti di istruzione domiciliare, progetti di rientro graduale oppure di frequenza limitata, tipo un giorno a settimana, progetti di uscita sul territorio, tipo istruzione domiciliare più un'ora a settimana di pilates in palestra” (IP).

Interessanti sono anche gli strumenti di monitoraggio dei rischi di dispersione e il bisogno espresso da alcuni docenti di sistematizzare le informazioni in itinere, per poter registrare le difficoltà durante l'anno scolastico e non solo come esito finale, e di poter analizzare l'andamento del fenomeno longitudinalmente ma anche comparativamente allo scenario regionale.

- Pagellino di novembre (IT)
- Boccature condivise per tempo (Liceo)
- Sistema regionale CIFR - registra ritiro, intervista a 6mesi (CFP)
- Raccogliatore con pagine sul percorso per ogni studente (CFP)

“magari dalle statistiche della scuola risulta tra i bocciati, però poi può essere che dietro al dato dei bocciati ci siano anche dei bocciati che stanno già in un percorso di recupero, di riaggancio che può proiettare l'anno successivo in maniera diversa (...) Cioè noi ogni anno a fine anno c'è una collega che ci illustra con i grafici, però poi la storia la perdiamo, sappiamo quello che è accaduto quell'anno, ma quello che stiamo facendo nel tempo non lo sappiamo” (Liceo).

Il focus group con i Centri di formazione professionale ha messo in luce anche le potenzialità di questo ramo della formazione, oltre che i bisogni. In particolare, emerge tra i punti di forza, la istituzionalizzazione della figura del tutor, sempre presente in aula e risorsa di supporto anche per chi ha più necessità, e la prassi richiesta dalla normativa regionale di tracciamento delle traiettorie degli studenti, che può essere funzionale al monitoraggio dei percorsi.

“noi enti di formazione abbiamo tra virgolette la fortuna rispetto alle scuole di avere la figura del tutor che può stare sempre in classe abbiamo un occhio maggiore” (Cfp6).

“noi in tutti i casi sappiamo anche dove vanno, nel senso che per ritirare un ragazzo noi dobbiamo comunicare alla regione il ragazzo X si ritira per questo motivo, però se io oggi vado a scuola la scuola mica ti chiede dove vai” (Cfp1).

Alla luce delle azioni attivate, gli insegnanti sono stati sollecitati a riflettere sulle proposte che avanzerebbero in ottica di miglioramento del sistema formativo per la prevenzione della dispersione scolastica, in senso lato, e per poter affrontare in maniera più strutturale le cause e gli effetti delle difficoltà scolastiche e personali tratteggiate.

Di seguito si riassumono le proposte emerse:

- ✓ **Potenziare l'accompagnamento:** Rafforzare le abilità di studio e le competenze di base; Rafforzare il rapporto con famiglie; Potenziare il ruolo di Tutor orientatore (anche nel biennio, tutoraggio non

- solo in uscita ma anche nei primi anni); Potenziare il ruolo dei Peer anche nell'orientamento; nei casi più complessi, poter andare a casa per riagganciare gli studenti.
- ✓ **Monitoraggio:** Raccogliere dati sulle traiettorie; Analizzare le traiettorie dagli istituti superiori ai Cfp; Prevedere un passaggio di consegne tra istituti e istituti e centri di formazione professionale più qualitativo; Avere un referente dei servizi sociali, delle scuole medie e superiori, del servizio di neuropsichiatria, del Comune, fisso (utile soprattutto per i Cfp per ricostruire le storie degli studenti).
 - ✓ **Referente antidispersione:** mantenere una figura di raccordo che centralizzi gli aspetti burocratici e la gestione dei casi, raccordandosi poi ai vari docenti; Figura di Orientatore non solo in uscita, ma anche per i primi anni della formazione professionale.
 - ✓ **Esperienze di socializzazione:** Viaggi, uscite, attività sportive culturali; progetti pomeridiani con enti esterni
 - ✓ **Supporti linguistici:** potenziare i corsi di italiano per alunni immigrati, sia afferenti alla rete NAI, sia corsi interni
 - ✓ **Chiare procedure burocratiche negli inserimenti di percorso:** difficoltà nella gestione degli allineamenti in corso d'anno (previsti dalle linee guida sui passaggi) e nella predisposizione delle azioni di personalizzazione dei percorsi (previste dalla Nuova riforma degli IP).

3.5. Riflessioni conclusive a partire dai percorsi ricostruiti

Nel loro insieme, le traiettorie individuate mostrano come la dispersione scolastica non costituisca un fenomeno omogeneo né riconducibile a un'unica dinamica causale, ma assuma forme diverse in relazione all'intreccio tra scelte orientative, vissuti scolastici, situazione familiare e sociale, relazioni educative e risposte istituzionali.

In particolare, emerge con chiarezza la distinzione tra continuità del percorso e qualità della partecipazione scolastica: restare nel sistema non equivale necessariamente a essere inclusi in modo significativo nel processo formativo.

L'analisi qualitativa condotta ha messo in luce quanto il fenomeno indagato sia multidimensionale e da questa caratteristica deriva la necessità di iniziare a cambiare lo sguardo e la narrazione delle esperienze di non riuscita, di errore e di riorientamento che vivono i giovani, in primis partendo dal mondo adulto. In tal senso, si è scelto di provare ad adottare una definizione diversa, quella di 'percorsi non lineari', per togliere l'accezione di giudizio e di negatività che generalmente è associata ai percorsi di insuccesso rispetto agli standard attesi, con forte ricaduta sulle dimensioni soggettive. Si tratta di una scelta di campo volta ad iscrivere l'esperienza di insuccesso in una traiettoria di vita, dinamica ma non predeterminata, che vede una forte incidenza di fattori ascritti e contestuali, ma anche l'effetto che possono avere caratteristiche individuali (aspirazioni, determinazione, motivazione) e il supporto che il contesto e la scuola riescono ad offrire, in termini di riorientamento, di accompagnamento, di ri-motivazione. In sintesi, la non linearità può rappresentare esperienze di fallimento, di errore, di non riuscita, ma in altri casi, la non linearità è parte di un processo di scoperta che si sviluppa in più tappe e con alcuni incidenti, che possono però essere l'occasione per ridefinire la propria meta.

Le traiettorie individuate permettono di riflettere sulla valenza che hanno i cambi di scuola, i riorientamenti, gli abbandoni, ma anche di cogliere alcuni passaggi comuni: nelle storie raccolte, i trasferimenti (con o senza bocciature) avvengono dai licei agli istituti professionali, dai tecnici ai professionali, a volte passando per le scuole private (Ars et labor e IEXS) o per corsi a qualifica regionale (QR), dai professionali ai centri di formazione professionale; i riorientamenti da liceo a tecnici e da tecnici a professionali; gli abbandoni dagli istituti professionali, dopo esperienze di bocciature, e dagli istituti professionali ai centri di formazione professionale. Ma i movimenti non sono unidirezionali e questo è ben fotografato dai tipi di traiettorie individuate.

Le traiettorie di incertezza e di rischio persistente evidenziano come la dispersione possa manifestarsi anche in forme implicite e silenziose, caratterizzate da un progressivo disinvestimento emotivo e

motivazionale, accompagnato da un non apprendimento delle competenze essenziali (si veda parte II del Report) che a volte precede o sostituisce l'abbandono esplicito.

Allo stesso tempo, l'analisi delle traiettorie di riorientamento riuscito consente di mettere in discussione una rappresentazione stigmatizzante dei percorsi non lineari. I cambi di indirizzo o di istituto non si configurano necessariamente come vissuti di fallimento, ma possono assumere la funzione di veri e propri momenti di crescita e rilancio, capaci di interrompere traiettorie di rischio e di favorire la ricostruzione del legame con la scuola. In questi casi, la discontinuità non produce dispersione, ma permette un riallineamento tra il percorso formativo, le caratteristiche individuali dello studente, i suoi stili di apprendimento e i suoi bisogni educativi. Il riorientamento, se accompagnato, si configura dunque come una risorsa fondamentale nei percorsi di prevenzione, più che come una deviazione da un percorso considerato "normale".

In questa prospettiva assume particolare importanza il ruolo dei fattori di protezione, che emergono dalle interviste come elementi decisivi soprattutto nei percorsi non lineari. La presenza di contesti scolastici accoglienti, di relazioni educative significative, di famiglie capaci di sostenere attivamente le scelte degli studenti, così come la possibilità di accedere a interventi di supporto mirati, consente agli studenti di affrontare difficoltà e cambiamenti non come fallimenti personali, ma come momenti di apprendimento e di crescita. I fattori di protezione non agiscono mai isolatamente, ma attraverso una combinazione di risorse personali, relazionali e istituzionali che possono modificare in modo significativo l'evoluzione delle traiettorie scolastiche.

In tale quadro, anche gli interventi antidispersione assumono un ruolo cruciale. Dalla ricerca emerge l'importanza di dispositivi quali il riorientamento accompagnato, il supporto psicologico e motivazionale, le attività di mentoring, i corsi di recupero, i colloqui con le famiglie, gli strumenti di monitoraggio precoce. Questi interventi devono essere strutturali e considerati come risposte necessarie alla disaffezione scolastica: azioni preventive capaci di intercettare il disagio prima che esso si cristallizzi in forme di dispersione e abbandono.

In tal senso, sarebbe strategico poter raccogliere dati mirati sugli esiti dei percorsi di ri-orientamento e informazioni sistematiche rispetto ai percorsi più fragili e il tipo di supporto/accompagnamento attivato o meno, con i rispettivi esiti. Questo monitoraggio permetterebbe di avere un quadro più approfondito e di scambiare pratiche e esperienze tra contesti, rafforzando le sinergie.

Le traiettorie di abbandono esplicito infine mettono in luce i limiti di un sistema scolastico fortemente centrato sugli esiti e sulle prestazioni. Quando le difficoltà di apprendimento incontrate dagli studenti vengono lette esclusivamente in termini di valutazione sommativa, senza un adeguato accompagnamento educativo, senza l'attenzione dovuta al processo formativo e ai progressi ottenuti, esse tendono a rafforzare il distacco dalla scuola e a rendere l'abbandono una scelta percepita come razionale e coerente.

Emerge chiaramente come le traiettorie di dispersione non si sviluppino tutte secondo modalità riconoscibili. In alcuni casi, infatti, l'abbandono assume forme più rapide e repentine, coinvolgendo anche studenti che sembrano avere un equilibrio scolastico stabile. In queste situazioni, eventi critici di natura scolastica - come conflitti con i pari o con i docenti - o personale - come crisi familiari o relazionali - possono agire da detonatori, producendo una rottura improvvisa del legame con la scuola. Tali dinamiche, meno prevedibili e più difficili da intercettare, disegnano traiettorie univoche, nelle quali tempi, segnali e modalità di distacco possono variare significativamente.

Nel loro insieme, i casi analizzati confermano che il rischio di dispersione non è mai predeterminato ma dipende dall'interazione dinamica tra molteplici variabili individuali, relazionali e istituzionali, mostrando come esso sia un fenomeno sistemico che interpella la scuola non solo sul piano didattico, ma anche su quello relazionale, orientativo ed educativo.

La lettura delle forme più visibili di abbandono, ma anche delle zone grigie e meno evidenti permette di ragionare sulla prevenzione educativa ed evidenzia la necessità di ripensare le politiche di prevenzione della dispersione in una prospettiva più ampia, capace di considerare non solo i risultati, ma anche i processi e i vissuti che caratterizzano i percorsi scolastici degli studenti, valorizzando la scuola come spazio di protezione e di rilancio.

Di conseguenza, la prevenzione della dispersione non può essere affidata esclusivamente al monitoraggio degli esiti, ma richiede la capacità di intercettare precocemente i segnali di disagio, di offrire risposte tempestive ed efficaci per accompagnare gli studenti nei momenti di transizione e di crisi. In questa prospettiva, l'orientamento in itinere assume un ruolo centrale, così come il rafforzamento della progettazione per competenze e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento: queste azioni didattiche potrebbero fare la differenza, se realmente applicate, sulla diagnostica precoce della disaffezione e contribuire a rendere più trasparente e condivisa la funzione selettiva della scuola.

Le pratiche che le scuole contattate hanno introdotto in questi anni mostrano punti di forza e questioni più critiche da affrontare, e sono indispensabili punti di partenza per aprire una riflessione collettiva sui possibili supporti che l'istituzione scolastica può promuovere in questo campo.

Le proposte raccolte evidenziano aree di intervento sulle quali le politiche scolastiche potrebbero essere rafforzate e quindi possono essere un buon terreno di scambio e ampliamento delle sperimentazioni.

IV PARTE – (a cura di Alessia Franzoni)

ESTRATTO DELLA TESI DI LAUREA DI

ALESSIA FRANZONI

**“CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA
NEL SISTEMA INTEGRATO DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI
IN REGIME DI SUSSIDIARIETÀ:
UN PERCORSO DI IeFP IN PROVINCIA DI REGGIO EMILIA”**

Laurea in Scienze dell’Educazione per il Nido e
le Professioni Socio – pedagogiche
Università degli studi di Modena e Reggio Emilia A.A.2023/24⁹

Introduzione

Questo lavoro di tesi indaga l’esperienza di integrazione di un corso di IeFP contro la dispersione scolastica, all’interno di un Istituto Professionale in Riforma¹⁰. La realizzazione di un triennio “puro” di Istruzione e Formazione Professionale, è stata possibile grazie a tre dispositivi: i raccordi tra l’Istruzione Professionale e l’IeFP, che trovano piena realizzazione nella stretta collaborazione con i Centri di Formazione Professionale operanti nel territorio, le azioni di contrasto alla dispersione scolastica messe in campo dall’Istituto e la sinergia con gli stakeholders coinvolti nel processo educativo e formativo degli studenti.

La tesi si struttura in tre capitoli: il primo, teorico, analizza la cornice storica e normativa dell’orientamento e del contrasto alla dispersione scolastica; il secondo descrive il percorso IeFP (denominato corso QR) dell’Istituto Professionale in provincia di Reggio Emilia; il terzo presenta i risultati di una ricerca qualitativa e quantitativa sulla percezione del fenomeno e l’efficacia degli interventi di riorientamento.

Nel primo capitolo si ripercorrono le fasi storiche che hanno delineato il processo di cambiamento che ha interessato l’orientamento, in particolare quello formativo, prima significativa azione di contrasto alla dispersione scolastica e tema rilevante per il Ministero dell’Istruzione e del Merito che il 22 dicembre 2022 ha adottato le nuove Linee Guida finalizzate alla definizione di “un sistema strutturato e coordinato di interventi”¹¹. L’obiettivo del primo capitolo è mettere in luce la connessione tra le azioni di orientamento e contrasto alla dispersione scolastica ripercorrendo i passaggi legislativi europei e nazionali che ne hanno connotato e intrecciato i percorsi. Si è tentato inoltre di dare maggiore consistenza all’analisi del problema dell’abbandono scolastico in Italia

⁹ Laureanda: Alessia Franzoni. Relatrice: prof.ssa Rita Bertozzi. Dipartimento di Educazione e Scienze Umane (Unimore).

¹⁰ Revisione dell’Istruzione Professionale ai sensi del Dlgs. 61 del 2017

¹¹ Decreto Ministeriale 328/2022, p.2

tentando di quantificare con precisione l'entità del fenomeno, a fronte delle rilevazioni ufficiali, e ipotizzandone i fattori causali.

Nel capitolo successivo, dopo una introduzione normativa e organizzativa del raccordo tra i sistemi IP – IeFP, vengono analizzati i dati della dispersione al dieci marzo 2025, nelle varie forme nelle quali si presenta nell'Istituto in oggetto. Il triennio IeFP (corso QR) viene descritto attraverso le azioni di sistema che lo contraddistinguono: la diversa offerta formativa, la progettazione in collaborazione con la rete territoriale e gli interventi di riorientamento individuali.

Nel terzo e ultimo capitolo vengono presentati i risultati dell'indagine sulla percezione dei docenti dell'Istituto in relazione al fenomeno della dispersione scolastica. Le risposte dei partecipanti alla rilevazione vengono confrontate con i dati della dispersione nell'Istituto forniti dalla Segreteria Didattica e dai Coordinatori di Classe; vengono messi in luce gli aspetti coincidenti e contrastanti, e il grado di consapevolezza riguardo alle azioni proposte e alla loro efficacia.

La parte maggiormente qualitativa della ricerca consiste nelle interviste somministrate a tre studenti che hanno avuto percorsi non lineari, connotati da insuccessi scolastici e profondi momenti di crisi ma anche da un'acquisizione personale di consapevolezza rispetto alla loro storia personale e scolastica.

Il lavoro presentato si propone di analizzare la complessità degli interventi di riorientamento e contrasto alla dispersione scolastica, valutando l'efficacia delle azioni intraprese attraverso i dati e le testimonianze degli studenti, al fine di evidenziare *best practices* e possibili aree di miglioramento.

Un percorso di IeFP in Provincia di Reggio Emilia

L'Istituto Professionale in oggetto, è probabilmente la più antica istituzione educativa e scolastica della provincia; è infatti una "comunità educante" che affonda le sue radici nel progetto educativo degli Scolopi, ordine religioso, fin dal 1600.

Ad oggi sono presenti nell'Istituto, oltre alla scuola primaria e secondaria di I grado, tre indirizzi del Polo Professionale così articolati:

- l'indirizzo quinquennale agrario, con le due declinazioni¹² agrario e agroalimentare, comprendente 7 classi;
- l'indirizzo quinquennale meccanico, con le due declinazioni manutenzione – assistenza tecnica e Made in Italy, comprendente 11 classi;
- l'indirizzo quinquennale enogastronomia e ospitalità alberghiera, con le tre declinazioni accoglienza turistica, sala bar e vendita, cucina e il corso serale di Istruzione per Adulti¹³, comprendente 15 classi e 2 periodi¹⁴.

Accanto agli indirizzi quinquennali di IP, è presente un corso specifico di IeFP triennale di Operatore della Ristorazione, come previsto dal D. Lgs.61/2017, attivato nell'anno scolastico 2018/19, ora al termine del suo secondo ciclo e composto da 58 alunni. Dal prossimo anno scolastico 2025/26 verrà attivato, in continuità, il quarto anno di Qualifica di Tecnico della produzione di pasti e bevande.

L'Istituto in numeri

In *Tabella 1*, elaborata con i dati forniti dalla Segreteria Didattica in data 01/03/2025, è rappresentato il numero degli alunni frequentanti i tre indirizzi del Polo Professionale e la percentuale di alunni con cittadinanza straniera.

Tabella 1 Distribuzione degli alunni negli indirizzi e % alunni con cittadinanza stranieri al 01/03/25

Indirizzo (quinquennale IP – triennale IeFP – triennale con periodi Istruzione per adulti)	Numero studenti	Numero alunni con cittadinanza straniera
Agrario - Agroalimentare	127	4 (3,15%)
Enogastronomia e ospitalità alberghiera	291	38 (13%)
Meccanico Manutenzione e Assistenza tecnica	129	35 (27,13%)
Meccanico Made in Italy	94	16 (17%)
Triennio IeFP Operatore della Ristorazione	58	9 (15,52%)
Istruzione per adulti Enogastronomia - panificazione	20	5 (25%)

¹² Si intende di triennio essendo, da Riforma dei Nuovi professionali, unico il biennio nei diversi indirizzi

¹³ Attivato con declinazione enogastronomia panificazione dall'anno scolastico 2023/24

¹⁴ L'offerta formativa per gli adulti è organizzata in un primo periodo corrispondente al biennio, un secondo periodo corrispondente a terzo e quarto anno e un terzo periodo corrispondente al quinto anno come previsto dal D.P.R. 263/2012 *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*

Totale alunni	719	107 (14,88%)
---------------	-----	--------------

Fonte dati Segreteria Didattica

L'Istituto, con il 14,88 % di alunni stranieri iscritti frequentanti, presenta un numero leggermente inferiore ai dati delle ricerche che indicano uno studente straniero su cinque/sei.

Per quanto riguarda gli alunni che hanno interrotto la frequenza nell'anno scolastico 2024/25 mi è parso interessante raccogliere, in *Tabella 2*, sia i dati relativi al genere, che al tipo di interruzione e all'anno di nascita, per capire se ci siano stati ritardi nei percorsi.

Tabella 2 Interruzioni di frequenza IP diurno al 10/03/25

Anno di nascita	Genere	Classe frequentata	Indirizzo	Tipo di interruzione
1-2007	F	Terza	Agrario	Abbandono
2-2005	M	Quarta	Agroalimentare	Abbandono
3-2007	F	Seconda	Enogastronomia	Abbandono
4-2007	M	Quarta	Enogastronomia	Abbandono
5-2009	F	Seconda	Enogastronomia	Trasf. scuola italiana
6-2008	M*	Prima	Enogastronomia	Abbandono
7-2009	F	Seconda	Enogastronomia	Trasf. scuola italiana
8-2006	M	Terza	Enogastronomia	Abbandono
9-2009	M*	Seconda	Enogastronomia	Trasf. scuola italiana
10-2007	F*	Terza	Triennio IeFP	Abbandono
11-2008	M	Terza	Triennio IeFP	Abbandono
12-2007	M*	Terza	Triennio IeFP	Abbandono
13-2006	M*	Terza	Mec. Made in Italy	Abbandono
14-2008	M	Seconda	Mec. Made in Italy	Abbandono
15-2006	M	Terza	Mec. Made in Italy	Abbandono
16-2009	M*	Prima	Mec. Made in Italy	Trasf. scuola italiana
17-2007	M*	Terza	Mec. Made in Italy	Trasf. scuola italiana
18-2008	M	Terza	Mec. Made in Italy	Abbandono
19-2005	M*	Quarta	Mec. Manutenzione	Passaggio all'istr. per adulti
20-2006	M	Seconda	Mec. Manutenzione	Abbandono
21-2009	M	Seconda	Mec. Manutenzione	Trasf. scuola italiana
22-2009	M	Prima	Mec. Manutenzione	Passaggio all'istr. per adulti
23-2009	M	Prima	Mec. Manutenzione	Trasf. scuola italiana
24-2004	M*	Quinta	Mec. Manutenzione	Abbandono
25-2008	M	Prima	Mec. Manutenzione	Abbandono
26-2009	M	Seconda	Mec. Manutenzione	Trasf. scuola italiana
27-2004	M*	Prima	Mec. Manutenzione	Abbandono
28-2010	M	Prima	Mec. Manutenzione	Trasf. scuola italiana
29-2009	M*	Prima	Mec. Manutenzione	Abbandono

*alunni con cittadinanza non italiana

Fonte dati Segreteria Didattica

Dai dati raccolti risulta che 29 alunni abbiano effettuato un'interruzione di frequenza¹⁵. Di questi 29 studenti, 24 sono maschi, 11 sono stranieri (9 maschi e 1 femmina). Il maggior numero di interruzioni è avvenuto nelle articolazioni dell'Indirizzo Meccanico (17 sul totale) mentre in generale si è suddiviso maggiormente nelle classi terze (9 alunni), seconde e prime (8 studenti), quarte (3 studenti) e infine quinte (1 studente). Il dato è in controtendenza rispetto alle rilevazioni nazionali che ci dicono che il numero maggiore di abbandoni avviene nel biennio; le spiegazioni per quanto riguarda l'Istituto potrebbero essere: il compimento dei 16 anni, un'offerta lavorativa, l'aumento del carico didattico in previsione dell'Esame di Stato. Su 29 studenti 18 sono in dispersione/abbandono, 2 sono i passaggi all'Istruzione per Adulti (esterna) e 9 risultano trasferiti ad altra Istituzione scolastica quindi formalmente non dispersi. È interessante notare che nessuno di questi studenti è stato segnalato dai consigli di classe o dalla psicologa di Istituto e intercettato, né da me, che svolgo funzione di riorientamento degli alunni del biennio e terzo anno coerentemente alla funzione di coordinamento del Sistema IeFP che svolgo, né dall'orientatrice o dai tutor dell'orientamento assegnati alle loro classi. Per quanto riguarda l'Istruzione per Adulti si configura la situazione riportata in *Tabella 3*.

¹⁵ Tale numero non è compreso nel computo aggiornato degli alunni frequentanti che sono 719

Tabella 3 Interruzioni di frequenza Istruzione per Adulti al 10/03/25

Anno di nascita	Genere	Iscrizione
1-2001*	M	I periodo
2-2004*	M	I periodo
3-2007	M	I periodo
4-1990	F	I periodo
5-2006*	M	I periodo
6-1975*	F	I periodo
7-1992	F	I periodo
8-1985	F	II periodo
9-2002	F	II periodo
10-2005*	M	II periodo
11-2005	F	II periodo
12-1977	M	II periodo

*alunni con cittadinanza non italiana
 Fonte dati Segreteria Didattica

Su 30 iscritti totali al percorso serale di Istruzione per Adulti, 12 studenti risultano con interruzione di frequenza, ritirati formalmente, equamente suddivisi tra maschi e femmine, di cui 5 con cittadinanza non italiana. Un dato rilevante risulta essere l'abbandono di studenti di età compresa tra 18 e 24 anni, 7 su 12, quindi da poco usciti dal sistema di Istruzione (ELET)¹⁶. L'interruzione di frequenza, considerata con i dati ufficiali della segreteria didattica al mese di marzo, sommando agli studenti frequentanti (719), i ritirati dai percorsi quinquennali (26), da IeFP (3) e dall'Istruzione per adulti (7 considerando esclusivamente la fascia 18 – 24 anni), si attesta dunque al 4,77%.

2.2.2 La silenziosa disaffezione degli studenti alla scuola

Riflettendo sul metodo più funzionale per arrivare ad avere un quadro più completo sulla situazione di interruzione di frequenza nell'istituto dove insegno, mi sono accorta in questi anni di coordinamento che c'è una quota di alunni che in classe “sembrano funzionare”, raggiungendo la sufficienza anche se non in tutte le discipline, partecipando, essendo integrati nel gruppo, e altri alunni quasi invisibili, che spariscono in classi spesso tumultuose dove sono ben altri gli studenti che richiedono attenzione costante per la gestione stessa delle lezioni. Queste due tipologie di studenti, alla fine dell'anno, spesso hanno superato il monte-ore consentito di assenze (25% eccetto particolari deroghe votate dal Collegio Docenti); lasciano pian piano la mano dei docenti senza che questi quasi se ne accorgano, non si ritirano formalmente, in molti casi vengono fermati a fine anno e il più delle volte non rientrano nel percorso scolastico. In *Tabella 4* sono raccolti i dati prefissati per tale rilevazione: indirizzo, classe, percentuale di assenze, anno di nascita, genere, cittadinanza non italiana.

Tabella 4 Studenti in superamento della quota del 25% di assenze, A.S. 2024/25

Indirizzo	Classe	% Assenze al 10/03/2025	Anno nascita	Genere
1-Agrario - Agroalimentare	Prima A	100	2009	M
2-Agrario - Agroalimentare	Terza I	94,44	2006	F*
3-Agrario - Agroalimentare	Terza L	30,03	2007	F
4-Enogastronomico e Alloggio	Prima D	43,84	2010	F
5-Enogastronomico e Alloggio	Seconda D	29,33	2009	F
6-Enogastronomico e Alloggio	Seconda D	25	2009	F
7-Enogastronomico e Alloggio	Seconda D	94,91	2007	M
8-Enogastronomico e Alloggio	Seconda D	34,04	2008	M*
9-Enogastronomico e Alloggio	Prima H	28	2009	M
10-Enogastronomico e Alloggio	Seconda H	39	2009	M
11-Enogastronomico e Alloggio	Seconda H	44	2008	M
12-Enogastronomico e Alloggio	Terza D	62,52	2006	M*
13-Enogastronomico e Alloggio	Terza G	54	2008	M
14-Enogastronomico e Alloggio	Terza G	38	2008	M
15-Enogastronomico e Alloggio	Terza G	28	2007	M
16-Enogastronomico e Alloggio	Terza G	28	2007	M

¹⁶ Cit. p.25

17-Enogastronomico e Alloggio	Terza G	34	2008	F
18-Enogastronomico e Alloggio	Terza G	38	2007	M
19-Enogastronomico e Alloggio	Quarta G	35	Non disp.	M
20-Meccanico Manutenzione	Quarta G	70	Non disp.	F
21-Enogastronomico e Alloggio	Quarta H	52	Maggiore	F*
22-Enogastronomico e Alloggio	Quinta D	48,64	2005	M*
23-Enogastronomico e Alloggio	Quinta G	52	2004	M
24-Meccanico Manutenzione	Prima B	48,21	2009	M*
25-Meccanico Manutenzione	Prima B	33,69	2008	M*
26-Meccanico Manutenzione	Prima B	89,02	2009	M
27-Meccanico Manutenzione	Prima B	29,73	2008	M
28-Meccanico Manutenzione	Prima C	28	2009	M*
29-Meccanico Manutenzione	Prima C	33	2010	M
30-Meccanico Manutenzione	Prima C	53	2009	M*
31-Meccanico Manutenzione	Prima C	37	2009	M*
32-Meccanico Manutenzione	Seconda C	28,96	2008	M*
33-Meccanico Manutenzione	Seconda C	32,32	2008	M*
34-Meccanico Manutenzione	Seconda C	46,95	2009	M
35-Meccanico Manutenzione	Seconda C	37,69	2009	M
36-Meccanico Manutenzione	Seconda C	25	2007	M*
37-Meccanico Manutenzione	Terza C	27,85	2008	M
38-Meccanico Manutenzione	Terza C	82,39	2006	M*
39-Meccanico Manutenzione	Terza C	30,82	2008	M*
40-Meccanico Manutenzione	Terza C	47,47	2007	M
41-Meccanico Manutenzione	Quarta C	66,48	2007	M
42-Meccanico Made in Italy	Prima M	38,85	2009	M
43-Meccanico Made in Italy	Prima M	46,41	2009	M
44-Meccanico Made in Italy	Prima M	25,04	2010	M*
45-Meccanico Made in Italy	Prima M	98,47	2006	M*
46-Meccanico Made in Italy	Seconda M	32,34	2008	M*
47-Meccanico Made in Italy	Seconda M	25,92	2008	M
48-Meccanico Made in Italy	Seconda M	41,88	2008	M*
49-Meccanico Made in Italy	Seconda M	42,64	2009	M*
50-Meccanico Made in Italy	Quarta M	83,88	2006	M
51-Meccanico Made in Italy	Quarta M	29,58	2007	M
52-Meccanico Made in Italy	Quarta M	94,37	2006	M
53-Meccanico Made in Italy	Quarta M	91,07	2005	M
1-Triennio IeFP – Corso QR	Prima	63,91	2009	F
2-Triennio IeFP – Corso QR	Prima	75,55	2010	F
3-Triennio IeFP – Corso QR	Prima	96,25	2008	M
4-Triennio IeFP – Corso QR	Prima	85	2009	M
5-Triennio IeFP – Corso QR	Prima	87	2009	F
6-Triennio IeFP – Corso QR	Prima	33	2008	M
7-Triennio IeFP – Corso QR	Prima	58	2010	F
8-Triennio IeFP – Corso QR	Prima	85	2010	M
9-Triennio IeFP – Corso QR	Seconda	39,7	2009	F
10-Triennio IeFP – Corso QR	Seconda	96,81	2009	M*
11-Triennio IeFP – Corso QR	Seconda	38,39	2008	F*
12-Triennio IeFP – Corso QR	Seconda	47,8	2008	M
1-Istruzione per Adulti	II periodo	> 25	2003	F
2-Istruzione per Adulti	II periodo	> 25	1965	M
3-Istruzione per Adulti	II periodo	> 25	1998	M
4-Istruzione per Adulti	II periodo	> 25	1993	M*
5-Istruzione per Adulti	II periodo	> 25	1964	F*

**alunni con cittadinanza non italiana*

Fonte Dati da registro elettronico

Ai coordinatori di classe di tutto il Polo professionale è stato chiesto di indicare gli alunni con una preoccupante situazione di assenze che superasse il 25% al momento della rilevazione e avesse avuto bisogno di solleciti o dell'attivazione del Decreto Caivano¹⁷. I dati in Tabella 4, condivisi al 10 marzo 2025, indicano i numeri degli alunni con frequenza non costante e superiore alla percentuale massima di assenze consentite, così suddivisi:

- percorsi IP, 53 studenti totali di cui 45 maschi (84,91%) e 8 femmine; 20 con cittadinanza non italiana (37,74%);

¹⁷ Cit. p.24

- triennio IeFP, 12 studenti totali di cui 6 maschi (50%) e 6 femmine; 2 con cittadinanza non italiana (16,67%);
- istruzione per adulti, 5 studenti totali di cui 1 in età compresa tra 18 e 24 anni.

Alcune note esplicative dei dati raccolti in Tabella 4: nella classe prima del corso QR 6 su 8 degli alunni con gravi assenze sono Sinti; degli studenti segnalati dai coordinatori sono state contattate le famiglie, diversi hanno bocciature alle spalle, altri hanno comunicato informalmente l'intenzione di non continuare. Gli alunni segnalati in neretto sono gli alunni riorientati verso Centri di Formazione Professionali esterni, quindi 10 su 65 tra percorsi IP e triennio IeFP.

Durante la raccolta dei dati alcuni coordinatori avvisano di avere predisposto Piani Didattici Personalizzati¹⁸ per alunni con BES¹⁹ in ambito di svantaggio socio-economico e culturale (2), altri di aver indirizzato gli studenti verso le azioni antidispersione attivate con i fondi PNRR. Una coordinatrice di classe del percorso IeFP riconduce, da ricognizione dei fascicoli di due alunni, i ritardi scolastici a una o più bocciature alla scuola secondaria di I grado a causa delle assenze. Dato il poco tempo per rispondere alla rilevazione, su 36 classi totali, due coordinatori non compilano il documento di raccolta dati perché in Erasmus; dieci non hanno studenti in questa situazione, cinque non rispondono. Per alcuni degli studenti con gravi assenze, sono stati attivati i colloqui motivazionali con la psicologa predisposti dal sistema IeFP ai quali non tutti hanno aderito; altri sono stati incontrati insieme alle famiglie per il riorientamento; la maggior parte però fa parte del silenzioso gruppo di studenti che si disaffeziona alla scuola senza che, le seppur vaste azioni congiunte, riescano ad intercettare per tempo.

Le azioni del Sistema di IeFP e il Corso QR

L'Istituto ha attivato fin dall'anno scolastico 2019/2020 un Triennio IeFP con Qualifica di Operatore della Ristorazione. Il corso è al suo secondo ciclo ed è composto da: 18 alunni di cui 3 con cittadinanza non italiana, in classe prima; 19 alunni di cui 9 con cittadinanza non italiana, in classe seconda; 18 alunni di cui 3 con cittadinanza non italiana, in classe terza per un totale di 55 alunni frequentanti di cui 15 con cittadinanza non italiana. Il quadro orario del Triennio IeFP, pur mantenendo tutti gli insegnamenti come da quadro ministeriale, presenta una riduzione delle ore di area generale, con un adeguamento delle progettazioni didattiche, a favore delle ore di insegnamento tecnico pratico laboratoriale coerentemente alla Qualifica Regionale erogata. Gli studenti del Triennio IeFP, o Corso QR, sono maggiormente coinvolti in uscite sul territorio, esperienze professionalizzanti con il coinvolgimento di associazioni come la Proloco e lezioni organizzate con esperti esterni di associazioni di categoria riconosciute come Federazione Italiana Cuochi e CNA.

I riorientamenti: quali e quanti

Le azioni di riorientamento vengono precedute da diversi interventi interni al sistema IeFP: colloqui con i coordinatori del biennio e terzo anno, progettazione con la psicologa dell'associazione che da diversi anni collabora alla realizzazione di incontri di accoglienza all'interno delle classi prime, colloqui motivazionali nel biennio e percorsi individuali nelle classi terze. I colloqui di riorientamento con le famiglie vengono condotti in collaborazione con i coordinatori di classe: in base alla situazione può essere presente la psicologa o lo studente/la studentessa coinvolti. In *Tabella 5* i dati relativi agli studenti attenzionati e alle famiglie incontrate entro il 31 gennaio, termine per le iscrizioni presso i Centri di Formazione Professionale, e gli esiti di tali incontri.

¹⁸ Camera dei Deputati e Senato della Repubblica, Legge 170/2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*

¹⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direttiva BES 27/12/2012 *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*

Tabella 5 Riorientamenti effettuati entro il 31/01/2025

Indirizzo IP	Classe	M/F	Anno nascita	Esito del riorientamento verso i CFP	
1-Enogastronomico	Prima	M	2009	Centro Studi Ferrara (FE)	
2-Enogastronomico	Seconda	F	2009	Nazareno Carpi (MO)	
3-Mec. Manutenzione	Prima	M*	2008	ENAIIP (RE)	
4-Mec. Manutenzione	Prima	M*	2009	Bassa Reggiana (RE)	
5-Mec. Manutenzione	Prima	M*	2010	Bassa Reggiana (RE)	
6-Mec. Manutenzione	Prima	M	2009	Serramazzoni (MO)	
7-Mec. Manutenzione	Seconda	M	2007	Bassa Reggiana (RE)	
8-Mec. Manutenzione	Terza	M*	2008	Bassa Reggiana (RE)	
9-Mec. Made in Italy	Prima	M*	2009	Bassa Reggiana (RE)	
10-Mec. Made in Italy	Seconda	M*	2008	Bassa Reggiana (RE)	
11-Mec. Made in Italy	Seconda	M*	2008	Bassa Reggiana (RE)	
12-Triennio IeFP	Prima	F	2009	FormArt Correggio (RE)	
13-Triennio IeFP	Prima	F	2010	FormArt Correggio (RE)	
14-Triennio IeFP	Prima	F	2010	FormArt Correggio (RE)	
15-Triennio IeFP	Prima	F	2010	Nazareno Carpi (MO)	
16-Triennio IeFP	Seconda	F*	2008	FormArt Correggio (RE)	
Indirizzo	Triennio IeFP	Classe	M/F	Anno nascita	Esito dei riorientamenti verso l'IP
17-Corso QR		Prima	F	2010	Seconda Enogastronomia
18-Corso QR		Prima	F	2010	Seconda Enogastronomia
Indirizzo IP		Classe	M/F	Anno nascita	Esito dei riorientamenti verso l'IeFP
19-Enogastronomico		Prima	F	2008	Prima Corso QR
20-Enogastronomico		Prima	M	2008	Seconda Corso QR
20-Enogastronomico		Terza	M	2008	Quarta Corso QR
21-Enogastronomico		Terza	M	2007	Quarta Corso QR

*alunni con cittadinanza non italiana

Fonte Dati Coordinatrice IeFP e Segreteria Didattica

In *Tabella 5*, in neretto, sono riportati gli alunni riorientati anche indicati in *Tabella 4*. Vale la pena notare che le azioni di riorientamento sono avvenute su segnalazione e interesse dei coordinatori di 8 classi IP, dalla prima alla terza dove è possibile indirizzare l'azione del sistema IeFP, sulle 20 dei tre indirizzi.

Diversa si presenta l'organizzazione del Corso QR – Triennio IeFP in dialogo costante con il coordinamento di sistema e dove i docenti mostrano una particolare sensibilità al benessere degli studenti e familiarità alle azioni di riorientamento. Sono stati condotti altri 9 colloqui: 6 studenti presenti in *tabella 4* con elevato numero di assenze, di cui 4 del Corso QR e 3 attenzionati dopo sanzione disciplinare di sospensione. Nessuno di questi 9 colloqui è andato a buon fine e alunni e famiglie non hanno accettato il riorientamento.

Nell'esperienza maturata in questi anni di coordinamento del sistema IeFP posso senz'altro affermare che molte famiglie e molti studenti, in particolare del biennio, non sono pronti a un "cambio di rotta" entro la data fissata per i trasferimenti ad altro percorso ovvero il 31 gennaio. Dal primo al secondo anno, grazie al dispositivo introdotto dalla Riforma dei Professionali più volte citata, il Piano Formativo Individualizzato, avviene un passaggio quasi "indolore" anche in presenza di insegnamenti insufficienti ribattezzati "debiti formativi" e percepiti come tali. Gli studenti e le famiglie, a fronte di promozioni, quote in deroga alle assenze e "sprint finali", faticano a capire che non sempre il percorso individuato è quello corretto soprattutto andando verso un triennio dove, necessariamente, crescerà la richiesta di impegno in vista di un esame di stato. Nei mesi di aprile e maggio avvengono quindi tutta una serie di colloqui tardivi per il riorientamento interno da IP a IeFP e, in alcuni casi, richieste per trasferimenti esterni difficilmente sostenibili.

Ricerca, esiti, riflessioni

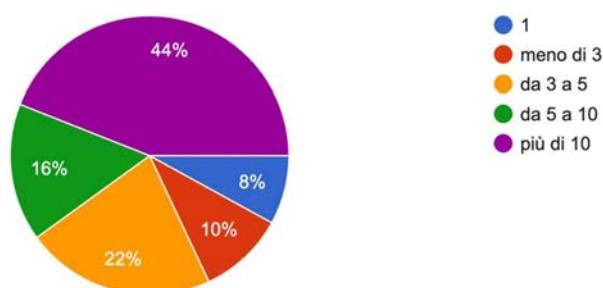
Rilevazione: la percezione degli insegnanti dell'Istituto sul tema della dispersione scolastica

All'interno delle azioni del sistema IeFP di Istituto, in un'ottica di costante miglioramento della progettazione e di individuazione dei bisogni degli studenti, data la rilevanza in entrambi i processi del coinvolgimento attivo dei docenti, nel mese di febbraio è stato somministrato un questionario online per indagare la *Percezione degli insegnanti rispetto il fenomeno della dispersione scolastica*. Il questionario, anonimo, intendeva rilevare la percezione dei docenti sia rispetto alla dispersione scolastica che alle azioni messe in campo dall'Istituto per contrastarla ed è stato organizzato in tre sezioni: profilo del rispondente, percezione della dispersione, progetti e iniziative dell'Istituto. Alla rilevazione hanno partecipato 50 docenti su 176 coinvolti, circa il 28,4% del totale. La prima domanda della prima sezione, *Profilo del rispondente*, riguarda il numero di anni di insegnamento: hanno risposto all'intervista in modo maggiore docenti che hanno alle spalle diversi anni, il 44% dichiara infatti di insegnare da più di 10 anni. In numero esiguo rispondono i docenti che insegnano da 1 anno (8%) e da meno di 3 (10%).

Grafico 1. *Profilo del rispondente, anni di insegnamento*

Da quanti anni svolgi l'attività di insegnamento?

50 risposte

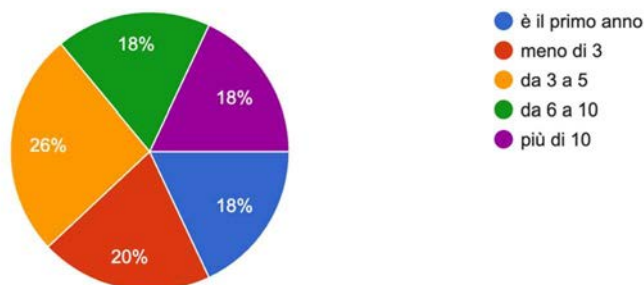


Nella seconda domanda della prima sezione, viene sondata la motivazione dei docenti e viene chiesto perché hanno scelto di svolgere questa professione. Ho analizzato le risposte cercando *parole-chiave*. La maggior parte delle risposte, 18 su 50 dunque il 36%, contiene la parola "passione" riferita all'insegnamento come "trasmissione" e alla loro disciplina. Tre docenti indicano nella "vocazione" e nella "missione" la ragione di tale scelta. Otto docenti scrivono che a loro "piace" insegnare, "stare con i ragazzi", "essere un punto di riferimento". Alcuni ritengono la professione "fondamentale per la civiltà umana", migliorativa della società e le accordano un "valore sociale". Altri ammettono fosse il lavoro che desideravano fare fin da bambini. Nelle risposte le parole studente/ragazzo/alunno appaiono nove volte in frasi nelle quali i docenti dichiarano di: voler fornire loro strumenti "per orientarsi nel mondo", voler favorire l'inclusione e la crescita, voler fornire l'opportunità di "immaginare un futuro migliore". Un/una solo docente scrive "*Inizialmente credevo nella valenza di questa professione*". La maggior parte dei docenti che risponde al questionario lavora nell'Istituto (terza domanda della prima sezione – Grafico 2) da 3 a 5 anni nel 26% dei casi, da meno di 3 anni nel 20% dei casi e il 54% equamente suddiviso nelle voci: più di 10 anni, da 6 a 10, meno di 1 (18% ciascuna).

Grafico 2. Profilo del rispondente, anni di insegnamento nell'Istituto

Da quanti anni insegni al Convitto "R.Corso"?

50 risposte

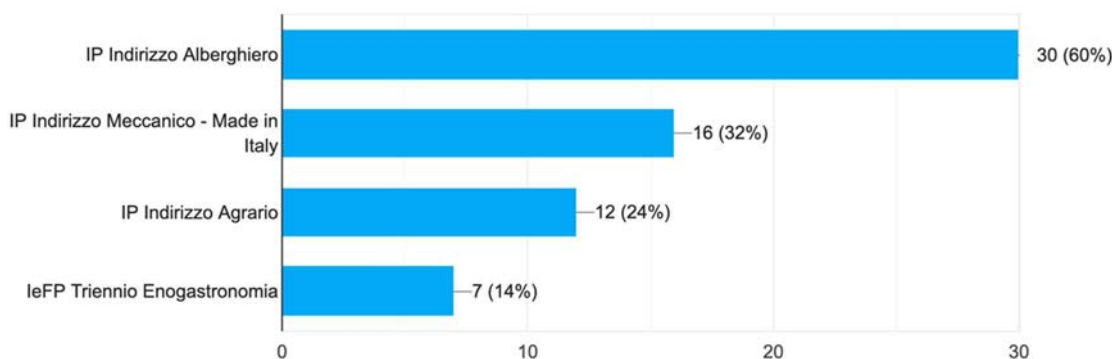


Data la complessità del Polo Professionale, che presenta tre indirizzi con diverse declinazioni e la possibilità che una stessa classe di concorso sia presente in più percorsi, è stata data la possibilità ai docenti di dare più risposte relativamente agli indirizzi dove insegnano (Grafico 3).

Grafico 3. Profilo del rispondente, indirizzo di insegnamento

In quale/i indirizzo/i di studi insegni?

50 risposte



Dei 30 docenti che insegnano nell'indirizzo quinquennale IP Enogastronomico, Alberghiero, 4 insegnano anche nel Triennio IeFP, 4 insegnano anche nell'indirizzo IP Meccanico, 1 insegna anche nell'indirizzo IP Agrario. Soltanto 1 insegnante lavora esclusivamente nel Triennio IeFP. Non ci sono docenti in comune tra indirizzo Agrario e indirizzo Meccanico.

Per quanto riguarda le discipline insegnate, quinta domanda della prima sezione, 13 si identificano come docenti di sostegno, 5 di italiano e storia, 5 insegnanti tecnico – pratici di indirizzo enogastronomico, 3 di scienze degli alimenti, 3 di matematica, 3 insegnanti tecnico – pratici di indirizzo meccanico, 3 di diritto ed economia, 2 di lingue straniere, 2 insegnanti tecnico pratici di accoglienza turistica, 2 di scienze motorie e sportive, 2 insegnanti di religione cattolica, 2 di scienze tecnologiche e tecniche agrarie, 2 insegnanti tecnico – pratici di agraria, 1 di economia agraria, 1 di scienze integrate, 1 di tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

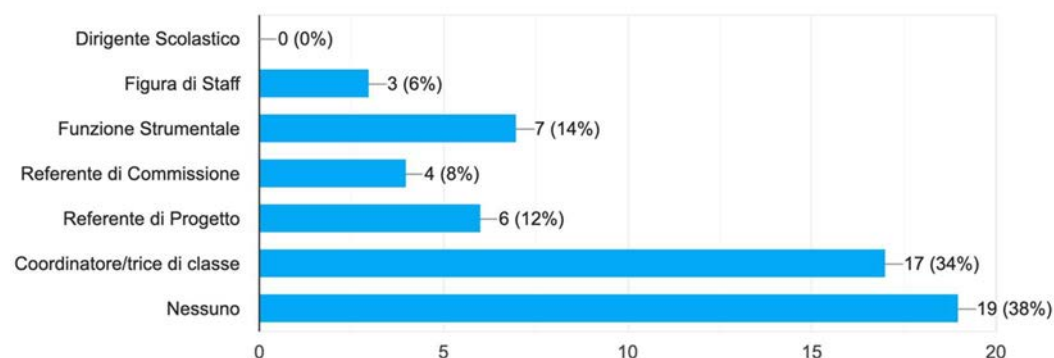
I docenti di sostegno rappresentano il 26% dei rispondenti mentre i docenti tecnico – pratici dell'istituto, insegnamenti professionalizzanti dei tre indirizzi, hanno risposto in 12 e rappresentano il 24,5% del totale. Nel 38% dei casi hanno risposto all'intervista docenti che non ricoprono incarichi all'interno dell'istituto, quindi senza un profilo specifico rispetto al fenomeno analizzato.

Nel 34% dei casi hanno risposto docenti che ricoprono il ruolo di coordinatori di classe, nel 7% dei casi docenti che hanno funzioni strumentali, nel 6% dei casi referenti di progetto, nel 4% dei casi referenti di commissione e nel 3% dei casi figure di Staff, che quindi collaborano con la Dirigenza (*Grafico 4*). Si rende necessario specificare che i docenti potevano selezionare più voci, in quanto è possibile svolgere più ruoli all'interno dell'Istituto.

Grafico 4. Profilo del rispondente, incarichi ricoperti

Ricopri incarichi all'interno dell'Istituto? Se sì quali?

50 risposte



Che cosa pensano i docenti della dispersione scolastica

Nella sezione due del questionario si indaga la *Percezione della dispersione scolastica*, in riferimento al territorio di svolgimento della professione. Ai docenti viene chiesto il grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni generali sulla dispersione:

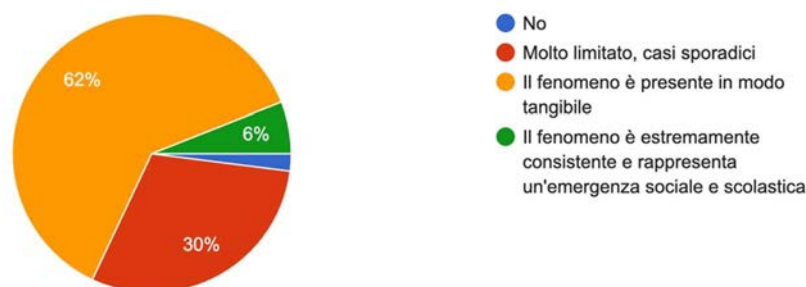
1. bassi rendimenti, insuccesso scolastico e abbandono sono fortemente legati alle condizioni socio-economiche e culturali di partenza. Il 44% dei docenti si trova *abbastanza* d'accordo, il 32% *molto* d'accordo e il restante 24% *poco* d'accordo;
2. per gli studenti di origine straniera, sono i modelli culturali di riferimento ad ostacolare il successo scolastico. Il 46% dei docenti risulta *poco* concorde, *abbastanza* il 40%, *per nulla* il 12% e *molto* il 2%;
3. in alcune aree, il problema della dispersione è strettamente legato all'illegalità diffusa e alla criminalità organizzata. Il 58% dei docenti concorda *abbastanza*, *poco* il 22%, *molto* il 14% e *per nulla* il 6%;
4. anche se l'ambiente esterno e il contesto familiare hanno un peso, la scuola ha le sue responsabilità e può non essere preparata ad accogliere e promuovere il successo formativo di tutti i tipi di studenti. Il 44% dei docenti si trova *abbastanza* d'accordo, *poco* il 30%, *molto* il 16% e *per nulla* il 10%;
5. la dispersione è un falso problema, non legato alle condizioni sociali delle famiglie e del contesto territoriale. Esistono persone con maggiore o minore inclinazione per lo studio e la vita scolastica. Il 26% dei docenti non concorda *per nulla*, *poco* il 17%, *abbastanza* il 5% e *molto* il 2%;
6. trattenere forzatamente i meno inclini sui banchi di scuola non fa bene né a loro né alla scuola. Il 38% dei docenti concorda *abbastanza*, *poco* il 36%, *per nulla* il 14% e *molto* il 12%.

Dal punto di vista della loro percezione rispetto a un problema di abbandono/dispersione scolastica nella zona in cui opera l'istituto, il 62% riconosce che il fenomeno sia *presente in modo tangibile* mentre il 30% lo percepisce come molto limitato, circoscritto a *casi sporadici*. Il 6% dei docenti lo considera un'*emergenza sociale e scolastica*, il 2% *non lo percepisce* affatto (*Grafico 5*).

Grafico 5. Percezione della dispersione scolastica nella zona in cui opera l'Istituto

Esiste un problema di abbandono/dispersione scolastica nella zona in cui opera l'Istituto?

50 risposte

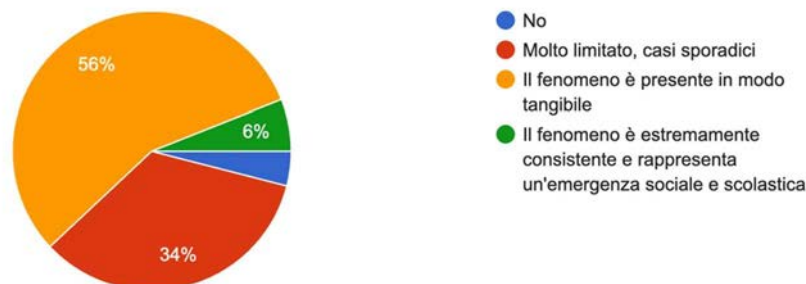


La percezione sulla situazione della dispersione/abbandono nell'Istituto dove insegnano (Grafico 6) ricalca i risultati della generalizzazione al territorio: il 56% dei docenti percepisce il fenomeno come *tangibile e presente*, il 34% *molto limitato* il 34%, il 6% *un'emergenza sociale e scolastica* e il 4% *non la percepisce*.

Grafico 6. Percezione del livello di dispersione scolastica interna all'Istituto

E nella tua scuola in particolare?

50 risposte



Nella domanda successiva si chiede ai docenti il grado di accordo con dei fattori causali del fenomeno prestabiliti: lo svantaggio socio – economico, lacune pregresse in alcuni o più insegnamenti, disinteresse verso lo studio, scarsa importanza data alla formazione da parte delle famiglie, didattica poco coinvolgente, necessità di un inserimento precoce nel mondo del lavoro, difficoltà psicologiche legate alla motivazione e all'autostima, uso smodato dei social media, rapporto conflittuale con uno o più docenti, scarsa personalizzazione dei percorsi, ritiro sociale/sindrome di Hikikomori.

I docenti sono per la maggioranza *abbastanza d'accordo* con i fattori causali esogeni riguardanti l'istituzione scolastica come lo svantaggio socio – culturale, lacune pregresse negli insegnamenti, disinteresse verso lo studio, scarsa importanza data alla formazione da parte della famiglia, difficoltà psicologiche legate a motivazione ed autostima e utilizzo smodato dei social media. Particolarmente percepite dai docenti come cause di dispersione sono il disinteresse verso lo studio e l'uso smodato dei social media, dove rispettivamente il 36 e il 34% si dichiarano *molto* d'accordo. Anche la scarsa importanza data alla formazione da parte della famiglia e le difficoltà psicologiche degli studenti trovano molto d'accordo il 30 e il 28% dei rispondenti.

La percezione cambia quando si tratta di fattori causali endogeni come didattica poco coinvolgente, rapporto conflittuale con i docenti e scarsa personalizzazione dei percorsi, con i quali i

docenti si dichiarano *poco* concordi. La necessità di un inserimento precoce nel mondo del lavoro divide i docenti: il 40% è *poco* d'accordo, il 36% *abbastanza*.

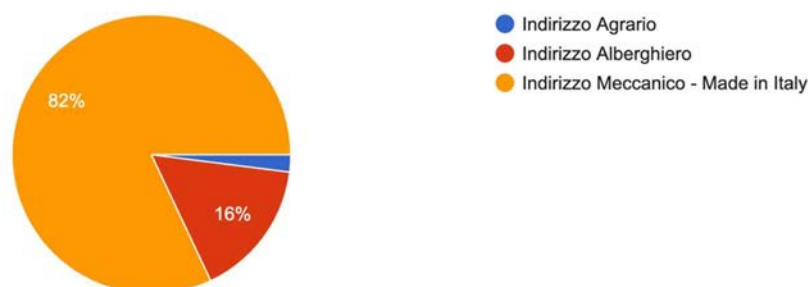
Che cosa pensano i docenti delle azioni di contrasto messe in campo dall'Istituto

Nella terza sezione del questionario i docenti sono chiamati ad esporre la propria conoscenza delle azioni contro la dispersione scolastica messe in campo ed il loro pensiero a riguardo. La quasi totalità dei docenti, 82%, è concorde sul fatto che l'Indirizzo con i più alti tassi di dispersione e abbandono scolastico sia il meccanico, cui segue l'enogastronomico-alberghiero scelto dal 16% dei votanti mentre l'agrario è stato indicato solo da un docente che rappresenta il 2% del totale (*Grafico 7*).

Grafico 7. Progetti e iniziative dell'Istituto, indirizzo con maggiore dispersione

Secondo te in quale indirizzo dell'Istituto la dispersione scolastica è più rilevante in percentuale?

50 risposte



I docenti sono consapevoli, nella misura dell'84%, del fatto che nel PTOF²⁰ dell'Istituto siano presenti progetti specifici di contrasto al basso rendimento, all'insuccesso e all'abbandono scolastico. Alla domanda successiva rispondono 32 docenti dei 42 che avevano ammesso di conoscere dell'esistenza di una progettazione specifica di contrasto alla dispersione all'interno del PTOF di istituto.

Viene chiesto loro di elencare i progetti dei quali sono a conoscenza e le azioni messe in atto con il PNRR compaiono in 14 delle risposte date circa quindi nel 44% dei casi. Dal momento che il questionario prevedeva la risposta aperta dove era possibile nominare più progetti, da qui in poi indicherò la frequenza di comparsa delle azioni segnalate dai docenti. In 9 risposte viene menzionato in modo esplicito il sistema IeFP; in altre 12 risposte vengono riportate azioni del sistema senza che questo venga collegato direttamente: colloqui motivazionali con la psicologa (3), riorientamento (2), tutoraggio (7). Infine l'alfabetizzazione viene indicata in 6 risposte, recuperi e potenziamenti in 6, lo sportello psicologico in 4, il progetto di educazione alla salute²¹ in 3 e in 1 i corsi di teatro e fotografia. Viene poi chiesto ai docenti se sono al corrente di altri progetti contro la dispersione svolti dall'istituto in collaborazione con altri enti e la maggioranza, l'88,2%, risponde positivamente.

Nella domanda successiva i docenti indicano quali dei progetti in essere e che conoscono, prevedono collaborazioni con altri enti. Tra le risposte possibili, il 94,1% indica i progetti svolti con i fondi PNRR, a seguire, il 43,1% indica le azioni del sistema regionale e solo il 23,5% nomina la presenza di progetti svolti in collaborazione con associazioni del Terzo Settore/Onlus/Volontariato.

²⁰ Piano dell'Offerta Formativa Triennale, "carta di identità" dell'Istituto

²¹ Nel nostro Istituto copre le classi dalla prima alla quinta del Polo Professionale e coinvolge a vario titolo diverse associazioni del Terzo Settore: Croce Rossa che si occupa della divulgazione della cultura del volontariato, accoglienza, prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili e corso Full D nelle classi quinte; Associazione Pro.gi.Gio con le psicologhe che curano l'aspetto della prevenzione alle dipendenze e alle new addiction; Ser.DP distrettuale per la prevenzione alle dipendenze da sostanze stupefacenti, AVIS per la sensibilizzazione al tema delle donazioni di sangue.

Rispetto alla conoscenza di quali siano nello specifico questi progetti, rispondono 28 docenti individuando maggiormente progetti di recupero scolastico/mentoring/tutoring²² effettuati con fondi PNRR e progettazione IeFP che comprende le azioni svolte e nominate nelle risposte dalle psicologhe dell'associazione Pro.di.Gio. I partner del progetto di Educazione alla Salute vengono nominati in modo completo da 2 rispondenti. Vengono menzionati *random* i corsi di teatro, fotografia, ceramica e radio svolti con attori esterni grazie ai fondi PNRR. L'ultima parte del questionario è dedicata alla conoscenza e percezione dei docenti rispetto l'esistenza di un corso specifico all'interno dell'Istituto contro la dispersione scolastica (Corso di IeFP QR) e delle azioni di riorientamento messe in atto. I docenti mostrano di essere pienamente consapevoli dell'esistenza di un corso a qualifica regionale: risponde infatti "sì" il 98% degli intervistati.

Rispetto l'utenza adatta a questo tipo di percorso i docenti concordano *abbastanza* che gli alunni da indirizzare siano alunni con BES per svantaggio socio – economico (62% dei rispondenti), alunni che abbiano lacune pregresse in uno o più insegnamenti (58% dei rispondenti) e alunni che abbiano difficoltà a seguire le regole scolastiche (56% dei rispondenti). Per quanto riguarda la presenza nel corso QR di alunni particolarmente capaci nelle discipline tecnico pratiche i docenti si dichiarano *abbastanza* d'accordo nel 46% dei casi e molto d'accordo nel 34% dei casi. Anche per alunni che desiderano cimentarsi prematuramente nel mondo lavorativo i docenti trovano adatto il percorso: *abbastanza* e *molto* risultano alla pari nel 42% dei casi. Per gli alunni con disturbo dell'apprendimento, benché i docenti si trovino *abbastanza* d'accordo nel 42% dei casi, spicca una percentuale di docenti *poco* d'accordo che risulta essere il 34% e l'8% si dichiara *per nulla d'accordo*, in sintesi contrario.

Infine viene chiesto ai docenti cosa pensano delle azioni di riorientamento interne IP – IeFP / IeFP – IP ed esterne verso i Centri di Formazione Professionale. Nei confronti dei riorientamenti interni il 90% dei docenti che ha risposto alla rilevazione li giudica molto positivamente. I riorientamenti vengono considerati "utili per studenti che hanno necessità di percorsi più concreti, fondamentali contro la dispersione, validi nei momenti di difficoltà degli studenti, importanti, positivi, ottime soluzioni sperimentate in entrambe le direzioni, opportunità per gli studenti di restare in una scuola dove si trovano bene". L'8% dei docenti si astiene, un docente scrive che "c'è poca chiarezza organizzativa". Le opinioni dei docenti verso i riorientamenti esterni sono molto meno omogenee e l'argomento risulta divisivo. Pur ammettendo, nella maggior parte dei casi, l'utilità di tali azioni che giudicano "fondamentali, valide, doverose per evitare la dispersione e un valido supporto perché gli alunni possano inserirsi nel mondo del lavoro" i docenti esprimono diversi dubbi e mostrano resistenze. I CFP vengono individuati come "un buon posto per chi non ha voglia di studiare", adatti a "studenti poco scolarizzati" o che mostrino un "forte ribrezzo per lo studio" e vengono percepiti come "esterni al sistema di istruzione statale".

Una riflessione sugli esiti della rilevazione

La maggioranza dei docenti che risponde al questionario ha più di dieci anni di servizio, in diversi Istituti, e si dichiara mossa da passione nei confronti della professione cui viene riconosciuto un preciso ruolo sociale. Nonostante il ricambio generazionale a cui sono abituati gli Istituti Professionali, i docenti in servizio da meno di tre anni rispondono in minor misura al questionario. Altro dato significativo è l'appartenenza alle classi di concorso indicate dai docenti che desiderano partecipare alla rilevazione: pochi sono i docenti di area generale rispetto ai docenti di sostegno e ai tecnico – pratici che rispondono in maggioranza e che risultano a contatto per più ore di seguito con gli studenti. I docenti rispondono in modo abbastanza distribuito e proporzionale al numero di studenti dei diversi indirizzi: un terzo del totale sono coordinatori di classe, maggiormente coinvolti nelle azioni attivate nell'istituto contro la dispersione scolastica.

²² Progetti svolti dai docenti interni dell'Istituto

La presenza del problema della dispersione viene percepita in modo tangibile dai docenti, che ne riconducono le cause soprattutto a condizioni svantaggiate socio-economiche e culturali di partenza e non ritengono, nel caso degli alunni stranieri, i modelli culturali di riferimento ostativi al successo scolastico; riconoscono le responsabilità della scuola non sempre preparata ad accogliere e promuovere il successo formativo di tutti i tipi di studenti.

Le opinioni dei docenti si dividono nettamente di fronte all'ipotesi di trattenere forzatamente gli alunni meno inclini sui banchi di scuola: metà sostiene che non faccia bene né a loro né alla scuola, l'altra metà non è d'accordo con questa affermazione. Tale divergenza di opinioni suggerisce la necessità di approfondire il concetto di "inclinazione" in un contesto di Istruzione Professionale anche alla luce delle responsabilità riconosciute alla scuola. Sulle cause della dispersione, come già riportato, i docenti concordano nel ricondurle a fattori legati al contesto di vita degli alunni e alla loro condizione psicologica.

I docenti dimostrano una discreta conoscenza delle attività antidispersione svolte, sia in orario curricolare che extracurricolare, dall'Istituto ma mostrano una minore consapevolezza del ruolo del PTOF e degli stakeholder esterni coinvolti. Il corso IeFP "QR" viene riconosciuto come valido strumento di contrasto alla dispersione, adatto non solo per studenti etichettati come "difficili", ma anche per i veri destinatari di questi percorsi ovvero gli alunni con spiccate capacità pratiche e che, per desiderio o necessità, si trovano ad inserirsi precocemente nel mondo del lavoro. Le azioni di riorientamento interne vengono considerate molto importanti per garantire, a studenti che non trovino adatto l'indirizzo frequentato, la reversibilità del percorso riacquisendo la motivazione personale, soprattutto da IP verso IeFP. Alcuni docenti rimarcano l'importanza di sensibilizzare i coordinatori di classe come figure di raccordo per l'individuazione degli alunni in difficoltà con il percorso scelto. Sul riorientamento esterno i docenti, alcuni ammettendo di non conoscere l'offerta formativa in oggetto, sono più resistenti e trovano più adatti i percorsi interni.

Le interviste ad alcuni studenti

L'oggetto della ricerca, il riconoscimento del fenomeno della dispersione scolastica e delle azioni di contrasto messe in atto dal sistema di IeFP dell'Istituto, ha reso ancora più evidente la necessità di seguire una logica dell'indagine di tipo esplorativo. Per approfondire uno degli aspetti più complessi degli interventi di contrasto, il riorientamento, sono state svolte tre interviste semi-strutturate con l'intento di esplorare i diversi passaggi affrontati e "il sentire" dei protagonisti di tali azioni: gli studenti. Nella prima parte dell'intervista sono stati raccolti i dati degli studenti, nella seconda parte vengono effettuate la ricostruzione ed una prima rielaborazione del percorso, nella terza parte viene sollecitata una riflessione sull'esperienza. Di seguito la traccia dell'intervista utilizzata:

Età, genere, nazionalità

Classe frequentata attualmente e di che percorso

Che tipo di percorso hai effettuato dopo la scuola media?

Hai seguito il consiglio orientativo della scuola media? Perché?

Cosa credi abbia influito nella scelta della scuola superiore? (indagare famiglia, pari, ambizioni personali, insegnanti, altro...)

In quale momento hai avuto più difficoltà? Come hai reagito? (assenze, isolamento, rifiuto, ribellione...)

Cosa credi abbia influito?

Che cosa hai provato? Come hai vissuto quel momento?

Come hanno reagito le persone intorno a te? Ti sei sentito/a sostenuto/a? Se sì da chi?

Quando hai deciso di cambiare scuola/interrompere la frequenza/abbandonare? Perché? Cosa ha influito nella scelta?

Ci sono stati momenti critici durante il o i passaggi ad altro corso/scuola? Puoi raccontarmeli? Adesso come va?

Quali sono le principali differenze tra i percorsi che hai sperimentato?

Cosa cambieresti se tornassi indietro?

Quali credi siano stati i fattori determinanti per il tuo proseguimento nel percorso scolastico che stai affrontando ora?

Alla luce del tuo percorso che bilancio puoi fare ora?

La libertà di risposta concessa agli intervistati, permette di far emergere il loro punto di vista, utilizzando le loro categorie mentali e il loro stesso linguaggio. Tra i diversi casi a disposizione, data la funzione svolta negli ultimi quattro anni, ne ho scelti tre che rappresentassero in buona misura i passaggi possibili e le criticità che spesso li connotano.

Il primo intervistato è G, maschio, italiano, anni 18, percorso da IP a IeFP interno all'Istituto, con conseguimento qualifica, poi quarto anno al CFP; la seconda intervistata è S, femmina, italiana, anni 20, percorso di Istruzione Tecnica in altra scuola, bocciatura, percorso da IeFP a IP interno all'Istituto dove sta per diplomarsi; il terzo intervistato è C, maschio, italiano, anni 20, percorso IP dell'Istituto diverse bocciature, rientri e abbandoni nel sistema scolastico, l'ultimo definitivo in classe quinta. Le interviste, anonimizzate, sono state registrate, trascritte ed è stato analizzato il contenuto.

Il consiglio orientativo

C. non ricorda nessun incontro, né con lui né con la famiglia, per parlare della scelta della scuola secondaria di II grado. Riferisce di aver scelto cercando qualcosa che potesse interessarlo perché non aveva idea di cosa fare; nonostante i genitori non fossero convinti, perché l'Istituto è lontano dal suo luogo di residenza, si è iscritto al percorso IP dell'indirizzo di enogastronomia per fare cucina; *“è stata una scelta casuale quella della scuola superiore in realtà”* ammette.

S. invece riceve il consiglio orientativo per questo Istituto ma, per *“paura di ritrovarsi sola in una scuola che non conosceva”* sceglie di seguire le amiche ed iscriversi a un Istituto Tecnico superando il primo anno. Parlando della scelta della scuola superiore S dice che *“le medie sono state un periodo difficile, io credo che a tredici, quattordici anni non sei assolutamente pronto per scegliere la tua scuola superiore... non sai domani che cosa vuoi effettivamente fare della tua vita quindi ci sta che è una persona sbagli scuola... le medie mi hanno preparata infatti il primo anno sono stata promossa ma non sono assolutamente state un bel periodo”*.

Anche G. riceve il consiglio orientativo per un professionista anche se la sua passione sono da sempre la psicologia e l'animo umano. G., che ha disturbo misto dell'apprendimento diagnosticato fin dalla scuola primaria, espone ai suoi insegnanti questa inclinazione ma gli insegnanti dicono a lui e alla madre che *“è una strada troppo difficile il liceo, non fa per lui”* quindi ripiega sulla seconda scelta, l'indirizzo quinquennale di enogastronomia dell'Istituto. G. ammette di aver fatto una scelta *“controvoglia”*, condizionato dagli insegnanti perché *“in realtà ero troppo influenzabile, il termine giusto mi pare che sia proprio questo: influenzabile. Vedendo delle persone più grandi che hanno studiato, che sono stati i tuoi insegnanti, che ti hanno avuto per tre anni, che dicono di conoscerti, ti fai molto influenzare dalle loro parole”*.

G. dice di essere rimasto piuttosto *“segnato”* sia dal percorso che dal consiglio che ha recepito come un giudizio e riassume così: *“Sa Professoressa che cosa sono le medie? Il primo pugnale nella schiena della scuola. È il posto dove hanno detto a me che non potevo fare quello che volevo fare, che non sarei mai riuscito a farlo, che non ero abbastanza intelligente e bravo per fare quello che volevo fare. E poi è anche l'età a 13 anni, 14 non si può avere l'età per decidere cosa si farà in tutta la vita, è veramente troppo presto, ci sono persone che non lo sanno nemmeno a quarant'anni che cosa vogliono fare della loro vita, non si guarda intorno?”*.

Per gli intervistati scegliere a tredici anni non è semplice e non è nemmeno facile seguire le proprie inclinazioni che non sempre hanno ben chiare. Tutti e tre gli intervistati dichiarano di essere sempre stati *“lasciati liberi di scegliere dai genitori”*, non riferiscono di aver partecipato ad open day

delle scuole superiori o che quello della scelta della scuola superiore sia stato un tema particolarmente discusso in casa.

La crisi

Nel caso di S. la crisi arriva al secondo anno durante la pandemia di Covid-19 con la didattica a distanza. *“Non ci capivo più niente”* racconta *“facevo tutto tranne che ascoltare la lezione e più perdo i pezzi meno capivo e meno capivo più facevo assenze e non mi collegavo nemmeno più”*. S. reagisce alle difficoltà e all’isolamento forzato, che le impedisce di vedere gli amici per i quali è in quella scuola, sottraendosi alle video – lezioni finché non si interroga: *“a un certo punto mi sono messa un attimo a riflettere e ragionare se era effettivamente il mio percorso... se faceva per me. Mi sono fatta un po’ di domande e ho ben deciso di cambiare perché avevo sbagliato nella scelta, nel seguire i miei amici per paura di ritrovarmi da sola. Io in quel momento ho avuto un po’ di delusioni personali perché mi dicevo se voglio sono capace di fare quello che ho scelto ma non riesco ad impegnarmi e ho capito che dovevo cambiare”*. S. decide quindi di cambiare percorso dopo la bocciatura in classe seconda anche se aveva già maturato la convinzione che non fosse la scuola giusta per lei. Quando le chiedo come hanno reagito le persone intorno a lei e se si è sentita sostenuta, risponde *“io non mi sono sentita sostenuta, gli insegnanti hanno cercato di incoraggiarmi e di dirmi che dovevo impegnarmi di più per arrivare; i miei genitori mi hanno dato libera scelta sulle superiori però mi avevano detto che avevo sbagliato a seguire i miei amici e non quello che volevo fare io”*. Nell’Istituto entra direttamente in classe seconda dopo aver scelto il percorso triennale IeFP perché dice *“in quel momento il diploma non mi interessava più”*.

G. con la crisi *“ci entra a scuola”*. Non è convinto della scelta e vuole cambiare, andare a Modena in un professionale ad indirizzo socio – sanitario. In realtà vuole mollare. Dice che pensava a tutto tranne che a studiare. Non gli piacevano i compagni e nemmeno i docenti. Quando gli chiedo come ha reagito a quelle difficoltà mi risponde *“sono stato un po’ uno stupido perché cercavo di combattere questa cosa facendo il classico sciopero. Non portavo le divise, non mi presentavo quasi mai nelle ore di pratica perché per me era proprio un peso, quindi cercavo di evitare quelle situazioni e cercavo di non viverle... ma anche perché proprio non mi andava di stare in quell’ambiente con determinate persone che erano gli insegnanti quindi più ne stavo lontano e meglio era”*. G. reagisce alla crisi con le assenze e l’isolamento. La crisi di G. non è “solo” una crisi scolastica ma anche personale.

C. parla delle sue molte crisi: *“io sono stato bocciato in prima classe ed è stato un momento difficile perché è andata male. Ho detto vabbè ci riprovo però ero davvero scontento”*. In classe prima C. dice di aver sentito il passaggio dalla scuola media a livello di richieste e che essere stato bocciato in realtà ha avuto i suoi vantaggi: sapeva già molte delle cose che venivano spiegate e nella nuova classe stava bene, lui che era introverso *“parlava con tutti”*. La seconda crisi arriva in classe terza: *“poi un secondo momento che mi ha fatto stare tanto male è stato quando mio padre è morto in terza e non sapevo se mi sarei ripreso. Stavo tanto male e in classe cercavo di isolarmi”*. In classe quarta la fine della relazione con la sua compagna di banco segna una nuova crisi che lo porta ad una nuova bocciatura e per un anno abbandona la scuola. Racconta di quel periodo *“no io non mi sono sentito considerato e appoggiato o sostenuto da nessuno dei miei compagni o professori tranne una. Mi sono sentito solo e ho pensato che dovevo cercare di andare avanti comunque. Mi sentivo da solo con mia madre”*. L’ultima rottura con la scuola avviene quest’anno al rientro dalle vacanze natalizie: *“a gennaio vacillavo e così a febbraio, purtroppo, ho deciso di smettere. Avevo delle materie sotto e lavoravo tre giorni alla settimana in pizzeria dove ero da tre anni, non avevo la testa per andare a scuola e non vedevo risultati. Mia madre mi ha messo davanti alla scelta o vai a scuola o vai a lavorare... io non studiavo molto e quelle poche volte che studiavo non andava bene lo stesso quindi ho pensato che non potevo farcela”*.

La svolta, gli incontri

La svolta positiva per C. sono stati i rapporti personali che ha stabilito con i compagni e la sua ragazza, sua compagna di banco, che lo hanno sostenuto durante la morte del padre. La situazione cambia in classe quarta quando la ragazza lo lascia per un compagno di classe e C. non regge. Non vuole fare il PCTO²³ C., non se la sente *“di andare nel mondo”* e la docente di indirizzo per cui ha scelto quel percorso perché *“poi ho incontrato una prof di cui mi piacevano moltissimo le lezioni [...] mi piaceva come spiegava e le nozioni che mi trasmetteva”* pensa per lui ad un percorso interno nella mensa dell’Istituto. C. in mensa conosce persone importanti che lo sostengono e gli viene concesso, non senza difficoltà, di fare fino alla fine dell’anno metà settimana in mensa e metà in classe. Dopo la bocciatura in classe quarta C. non pensa di tornare a scuola e lavora tre giorni alla settimana in una pizzeria. Così racconta la sua svolta: *“il quarto anno io non avevo più voglia di andare a scuola perché non vedevo i risultati. C’erano molti litigi tra me e mia mamma e ho pensato che dovevo andare a lavorare per aiutare lei perché era da sola e sentivo di dover fare qualcosa... se mollavo la scuola potevo andare a lavorare a tempo pieno ma non ho avuto il coraggio di mollare la scuola e quindi sono tornato in classe dopo una pausa”*. C. ora cerca un lavoro stabile e da quando ha preso la patente accompagna la mamma a lavorare tutte le mattine *“perché lavora lontano e non sta benissimo mentalmente e non voglio che si ammali... da quando è morto papà lei è l’unico sostentamento qua non abbiamo nessuno che ci può aiutare... vede Prof io devo proprio andare a lavorare”*.

G. deve il cambiamento di percorso da indirizzo IP a triennio IeFP, a due insegnanti di sostegno che hanno parlato alla mamma di quel tipo di percorso interno all’Istituto prendendo a cuore la sua situazione e curando il passaggio alla classe seconda del corso QR. G. dice che *“in realtà il cambiamento principale non è stato il passaggio ma quello che c’è stato nel secondo anno che è stato quello di svolta. È stato un cambiamento mio, una cosa mia personale perché volevo dare soddisfazione ai miei genitori che hanno sempre fatto tanti sacrifici per me in generale e quindi l’ho fatto per rendere felici loro. È stato quello il primo input e la prima spinta iniziale, poi mi ci sono messo con la testa, col cuore e l’ho fatto”*. G. dice di essersi sentito sostenuto dai docenti e accettato fin da subito dai nuovi compagni con i quali ha instaurato forti legami e quindi si è sentito finalmente libero di essere sé stesso.

Nonostante sia stata una sua scelta, inizialmente il passaggio al professionale spaventa molto S. che non conosce nessuno e non sa cosa aspettarsi. Durante il passaggio S. sente la vicinanza e il sostegno della famiglia convinta che stia facendo la scelta giusta. Nel corso QR S. si trova bene fin da subito sia con i docenti che con i compagni: *“rinasce”*, capisce che può continuare e manifesta questa volontà. Durante gran parte del terzo anno S. segue lezioni pomeridiane di allineamento con i docenti del consiglio di classe che partecipano al progetto e sostiene verifiche integrative per poter passare in classe quarta IP. S. racconta così quel periodo: *“nel passaggio QR – IP non ho avuto nessuna difficoltà perché gli insegnanti mi sono stati tanto vicini: mi hanno insegnato, mi hanno aiutato e sicuramente io ci ho messo del mio perché ho seguito degli allineamenti pomeridiani in italiano, storia, sala, matematica, inglese, francese, scienze degli alimenti. Ho anche avuto il tutoraggio di una prof che mi ha aiutato con il metodo di studio, con lei ripassavo e mi aiutava in generale a studiare, a fare schemi e mappe. Anche lei è stata molto importante in questo passaggio”*.

La discrezionalità dei docenti

Nei racconti dei tre studenti intervistati emerge quanto gli incontri con docenti che abbiano, o non abbiano, compiuto azioni di supporto nei confronti del loro percorso scolastico siano stati fondamentali. Le interviste identificano due tipologie di docenti che potremmo semplificare con il

²³ Ministero dell’Istruzione e del merito, *Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento*, ex alternanza scuola – lavoro che negli IP non deve essere inferiore a 210 ore nel triennio.

“docente – lavoratore”, che entra in classe svolge la sua lezione e il suo punto d’arrivo è rappresentato dalla sufficienza nelle verifiche della maggior parte del gruppo classe, e il “docente – persona” che, oltre al ruolo professionale nello svolgere l’attività didattica e di valutazione, mostra interesse per l’individualità degli studenti, il loro benessere nei momenti critici, e immagina, se necessario, soluzioni *extra legem* (Bertozzi, Santagati, Saruis)²⁴ per sperimentare percorsi alternativi di contrasto alla dispersione. Esistono naturalmente molte sfumature di personalità tra queste due categorie di docenti individuate ai fini di questo lavoro, tuttavia sono queste due quelle che emergono dalle interviste e che, nel bene o nel male, hanno fatto la differenza nei loro percorsi scolastici e di vita.

S. nel raccontare la sua svolta avuta in terzo anno QR, quando ha capito che “*ce la poteva fare*” a prendere il diploma, spiega che “*i ruoli che hanno i professori sono molto importanti perché se non mi avessero così tanto spronata io non credo che sarei mai arrivata in quinta*”. S. nel raccontare le differenze tra i percorsi sperimentati si sofferma sul carico di studio distribuito nell’Istituto Tecnico principalmente al pomeriggio mentre nel Professionale “*i Prof. tendono a farti studiare insieme a loro, al mattino e così è più facile trovare un metodo di studio se non lo hai*”, e sulla sua percezione del differente approccio tra i docenti dei due Istituti: “*i professori del tecnico non erano come quelli del Professionale, nel senso che non gliene fregava più di tanto se prendevi un’ insufficienza o se eri in un periodo complesso per un problema in famiglia. In questo Istituto invece più che prof sono stati degli amici per me... se c’era qualcosa che non andava sapevo benissimo che potevo andarne a parlare con loro e se prendevo un’ insufficienza erano i primi che ti chiedevano se c’era qualcosa che non avevi capito, se avevi delle difficoltà nel metodo di studio e questo capitava più nel QR ma anche nell’IP e tutti o quasi sono interessati al tuo benessere*”.

C. che ha sempre frequentato questo IP non trova molte differenze tra i consigli di classe e tra i docenti che, in quanto adulti, ha sempre percepito come “*distanti*”. Nel suo ripercorrere la sua esperienza scolastica tuttavia nomina più volte la docente che lo ha fatto appassionare alla disciplina tecnico – pratica di indirizzo e che ha saputo intercettare il suo malessere in classe terza creando un percorso ad hoc cucito su di lui, facendogli finire l’anno tra i banchi di scuola e la mensa dell’Istituto.

Anche G. ha incontrato docenti in grado di indirizzarlo: come le professoresse di sostegno che lo hanno aiutato durante la classe prima nel passaggio verso la seconda QR (triennio IeFP) e la docente che il terzo anno “*mi ha fatto tornare la voglia di fare questo percorso, mi ha fatto rivedere il bello che c’è in questo mestiere. Ci ha saputo insegnare, ci ha saputo prendere, ci ha dato tanto ma non solo dal punto di vista tecnico, proprio a livello umano cioè ha trasmesso tanto... ci ha ridato quella voglia che ci avevano fatto perdere o che forse non abbiamo mai avuto, ci ha dato quella speranza, ci ha dato quella spinta che ci mancava, a tutti*”. La domanda sulla differenza notata tra i percorsi fa emergere soprattutto le differenze percepite dai ragazzi tra gli insegnanti. G. lo racconta in questi termini: “*io tra il percorso IP e il percorso QR ho notato una differenza per esempio di atteggiamento di una professoressa che avevo in entrambi i corsi, lo diceva anche lei stessa – io qua mi devo comportare così se fossi stata in un altro percorso non il QR vi avrei già stroncati – loro nel percorso QR dovevano prestare più attenzione invece nel percorso dei cinque anni no... ci vorrebbe la stessa attenzione però... in IP era veramente molto rigida non potevi fiatare, i voti erano bassissimi, era una persona totalmente diversa... secondo me però era più naturale nell’IP che nella QR credo che lì si sforzasse di essere qualcun'altra, più paziente e più buona*”. Rispetto al sostegno ottenuto nelle fasi di transizione G. mostra molta gratitudine nei confronti delle docenti che sono riuscite ad attivarlo e a renderlo consapevole che fosse necessario un suo pieno coinvolgimento nei processi e nei passaggi affrontati ma resta piuttosto critico nei confronti del sistema scolastico in generale “*il problema è che su dieci ci sono tre professoresse buone e gli altri sono lì per stare lì e invece dovrebbe essere il contrario: otto buoni e due meno. Io con insegnanti buoni intendo insegnanti che non si fermano al classico ruolo – io sono il professore e tu sei l’alunno – buoni nel senso che non vengono a scuola per farti leggere solo la Divina Commedia e poi tornare a casa. Io*

²⁴R. Bertozzi, M. Santagati, T. Saruis, *I dilemmi degli insegnanti nella scuola multiculturale. Un approfondimento teorico ed empirico in prospettiva street-level* / In: PROFESSIONALITÀ. - ISSN 0392-2790. - 3:(2020), pp. 90-116.

penso che ogni professore ti debba lasciare qualcosa di sé, ti debba far venir voglia, perché io avevo voglia di vedere certi professori quando venivo a scuola... io penso che la scuola sia troppo legata alle materie di programma ma i ragazzi non hanno bisogno solo di questo... abbiamo anche bisogno di altro, di educazione, di sentimenti. Se il rapporto tra alunno e professore non è neanche un rapporto umano ma è solo un rapporto lavorativo per il professore, io penso che non si possa andare avanti. Un professore secondo me dovrebbe prima di tutto instaurare un rapporto umano con un alunno... certo il professore non deve per forza adattarsi a qualunque situazione però noi alunni ci adattiamo e cambiamo il nostro comportamento in base al professore che abbiamo davanti, ci adattiamo perché ogni persona è diversa. Ci sono quelli che riescono a farlo e quelli che purtroppo no, loro ti vedono solo come un numero all'interno della classe invece noi siamo tutti uno diverso dall'altro".

Se potessi tornare indietro

Se potesse tornare indietro G. farebbe la scuola che voleva fare, prendendosi la responsabilità di "potere non farcela" e magari di dover tornare sui suoi passi. Qualunque scuola poi avesse scelto, dopo un eventuale primo fallimento, dice che avrebbe dovuto impegnarsi di più perché "imparare la teoria mentre si lavora è più difficile dato che non stai solo applicando". G. assegna alla "stagione estiva" e ai lunghi periodi di PCTO, svolti nel CFP dove sta frequentando il quarto e ultimo anno del suo percorso scolastico, una grande importanza dal punto di vista delle *skills* operative acquisite; giudica tuttavia l'ambiente troppo rigido, a tratti "militaresco", molto differente dalla scuola per come l'ha vissuta lui.

"Se tornassi indietro non mi farei bocciare in prima e non sparirei il quarto anno...andrei dritto e proverei a fare cinque anni di fila" dice C. Il suo bilancio non è positivo: da quando aveva sedici anni si è sentito diviso tra "la voglia di farcela" a scuola e il dovere di sostituirsi al padre e ora che ha fatto la scelta definitiva, di cercare un lavoro a tempo pieno, dice di sentirsi più sereno.

S. è estremamente orgogliosa del percorso che ha fatto. Durante il terzo anno QR, mentre faceva gli allineamenti delle competenze pomeridiani per passare al corso quinquennale IP, lavorava anche in un bar in fascia preserale e ricorda quel periodo come "la fatica che mi ha permesso di capire fino a che punto potevo impegnarmi per raggiungere i miei obiettivi". Se potesse tornare indietro seguirebbe il consiglio orientativo e rifarebbe il percorso così come lo ha fatto, nel corso QR e poi il passaggio in IP perché l'ha aiutata a crescere e a scoprirsi. Dice S.: "non mi sarei mai aspettata di arrivare fin qui invece adesso sono molto contenta in generale dei risultati che ho ottenuto e sicuramente se tornassi indietro lo farei altre cento volte e posso dire che sì, adesso sono soddisfatta di me".

Conclusioni

Indagare le connessioni tra l'orientamento formativo e il fenomeno della dispersione scolastica è stato molto interessante e offre diversi spunti di riflessione. Ad oggi l'orientamento non è un dispositivo percepito dalla maggior parte dei docenti come intrinseco alla propria progettazione o come responsabilità condivisa a livello di consiglio di classe o della più ampia comunità educante di cui fanno parte. Lo sforzo maggiore nel coordinare il sistema IeFP dell'Istituto è infatti intercettare quegli alunni che non manifestano il desiderio di cambiare apertamente percorso ma si disaffezionano alla scuola lentamente, attraversando i diversi gradi, mentre nelle classi si alternano docenti nuovi che non hanno il tempo, e alle volte gli strumenti, per conoscerli. Anche se la scuola non dovrebbe più essere una corsa ad ostacoli tra "parti di programma" e valutazioni, di fatto la resistenza dei docenti al cambiamento è testimoniata, nella rilevazione effettuata, da una generale difficoltà ad attribuire alla scuola un ruolo preciso nel fenomeno della dispersione scolastica. Quando gli studenti arrivano alla scuola secondaria di II grado hanno già maturato una specie di "deposito di esperienze scolastiche" fatto di interazioni sociali verticali e orizzontali, successi e fallimenti in grado di pregiudicare il loro percorso. In un Professionale, che accoglie studenti spesso indirizzati verso questo

percorso per mancanza di alternative, è dunque fondamentale per la progettazione didattica tenere in considerazione il loro *background* personale e scolastico.

Gli esiti della rilevazione risultano particolarmente interessanti perché offrono uno spaccato della percezione dei docenti sulla dispersione scolastica. Alla luce dei dati raccolti, su 699 studenti dei percorsi diurni dell'Istituto 29 hanno interrotto la frequenza, 65 hanno frequenza irregolare e 16 sono stati riorientati verso CFP esterni, dunque 110 studenti in totale che rappresentano il 15,73%, sono, se non in piena dispersione scolastica, in una situazione che la prelude. Il 34% dei docenti ritiene che nell'Istituto la dispersione scolastica sia molto limitata e riconducibile a casi sporadici. I riorientamenti sono considerati azioni fondamentali per poter indirizzare gli studenti e le loro famiglie, non sempre informate, in un percorso di riuscita che non permetta loro di disaffezionarsi alla scuola prima di aver compiuto sedici anni. In sintesi, la rilevazione evidenzia una discrepanza tra la percezione diffusa della dispersione come problema limitato e la realtà dei dati quantitativi, sottolineando la necessità di una maggiore consapevolezza e di azioni più mirate. L'apprezzamento del percorso IeFP QR e degli interventi di riorientamento interno suggerisce la necessità di investire in questi strumenti e di sviluppare collaborazioni ancora più strette con gli stakeholders.

Nelle interviste emerge quanto la discrezionalità dei docenti, intesa come attenzione ai percorsi di vita in divenire, ad una progettualità immaginata e coraggiosa ancor prima che possibile, sia molto importante per restituire il desiderio di restare a scuola agli studenti che lo stanno perdendo. La testimonianza di G. sottolinea l'importanza della relazione insegnante-alunno nel percorso formativo. Le sue parole confermano l'osservazione che l'insegnante rappresenta non solo un professionista, ma anche una figura capace di creare connessioni significative che possono influenzare positivamente i percorsi scolastici e di vita degli studenti.

“Questi tre percorsi sono un po' il riflesso di una vita intera. Avrai un titolare, dovrai stare alle sue regole anche se non le condividi come capita nel CFP, oppure entri in un posto in cui il titolare non ha voglia di lavorare delega tutto a te e lui si fa gli affari suoi ed è un po' paragonabile all'esperienza nelle medie e nell'IP, contano le verifiche se sei sufficiente ti lasciano stare... mentre il QR lo vedo come un po' come quando sei ancora con i tuoi genitori. Ti lasciano crescere, ti lasciano andare ma tu sai sempre che li hai lì di dietro, sai che ti possono dare una mano, nelle loro possibilità ovviamente... ti sgridano anche ma non ti ribelli perché davvero credi che lo fanno per il tuo bene, ti fidi. La QR più che una classe era una famiglia”.

L'analisi delle interviste rivela una contraddizione tra la desiderata libertà di scelta e la reale necessità di guida e supporto, particolarmente evidente negli studenti con *background* familiari fragili. La scelta della scuola secondaria di II grado, lungi dall'essere un semplice esercizio di autonomia, richiede un accompagnamento attento da parte di una comunità educante che, interagendo a diversi livelli, possa fornire agli studenti gli strumenti per una scelta consapevole e per il raggiungimento del successo formativo.

L'esperienza del triennio IeFP dimostra la necessità di abbandonare approcci tradizionali, basati su valutazioni puramente quantitative e sanzioni disciplinari, nel contrasto alla dispersione scolastica. Il modello sperimentato, configurandosi come una “scuola nella scuola”, mette in evidenza l'importanza della personalizzazione dei percorsi e di un'attenzione particolare alle esigenze individuali degli studenti, per contrastare una disaffezione spesso radicata ben prima dell'ingresso nella scuola secondaria di II grado.

I risultati della ricerca e l'esperienza di sistema integrato IP – IeFP, attuata nell'Istituto, mettono in luce la necessaria complementarità tra le azioni degli attori del territorio e le azioni del sistema scolastico. Se la scuola è in parte responsabile del fenomeno dell'abbandono, in quanto non pone sufficiente attenzione agli studenti più fragili e meno motivati, occorre allora un'azione generale che, partendo dal riconoscimento del problema della dispersione, porti le scuole ad aprirsi alle istanze della società e stimoli gli stakeholders e il Terzo Settore ad offrirsi come partner adeguati all'azione formativa.

Da questo punto di vista la scuola ha una grande responsabilità e una sfida da vincere: favorire questo processo di integrazione, sostenendo la nascita di reti di supporto tra istituzioni scolastiche,

centri di formazione professionale ed enti, reti in grado di differenziare e variegare l'offerta formativa cercando di incontrare il più possibile le individualità di tutti quegli studenti che sfuggono al sistema, rendendoli consapevoli e liberi di scegliere dove andare “a non perdersi”.

Bibliografia

Besozzi, E. (2017), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci Editore.

Checchi, D. (2010), Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica, Journal of Economic Policy*, n.3.

Colombo, M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento: Erickson.

Colombo, M. (2015), Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali, In *Scuola Democratica*, n.2.

INVALSI (2024), *Rapporto INVALSI 2024*, Roma.

Regione Emilia Romagna (2022), *Linee di indirizzo su ritiro sociale*, Centro stampa Regione ER

Ress, A., & Azzolini, D. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset, in *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(1), 53-80.