

Orientamento e dispersione scolastica. Ruoli, azioni, progettualità fra Scuola e Terzo Settore per garantire il diritto all'istruzione

di *Franco Passalacqua, Valeria Cotza*

1. Orientamento e dispersione scolastica: due facce di una stessa medaglia

L'orientamento e la dispersione scolastica interessano processi distinti, ma certamente complementari, del sistema di istruzione. Per questo motivo, risulta assai proficuo indagarne le connessioni quando si intendono interrogare le condizioni di esercizio del diritto all'istruzione. Il presente capitolo, risultato dei lavori del Forum 5 dedicato a "Orientamento e contrasto alla dispersione", si propone di perseguire tale obiettivo mettendo a fuoco i fattori principali che influenzano l'esercizio del diritto all'istruzione nella delicata fase di transizione fra scuola secondaria di I e II grado. Nelle seguenti pagine, infatti, si proveranno a esplorare tali fattori di prevenzione e contrasto del fenomeno della dispersione scolastica attraverso la considerazione di interventi realizzati congiuntamente da Scuola e Terzo Settore, con il proposito di adottare uno sguardo sistemico nel concepire la sfida dei territori e delle comunità – e non già solo della Scuola – per garantire il diritto all'istruzione a tutte le studentesse e tutti gli studenti.

In questa sede, orientamento e dispersione sono intesi quali ambiti privilegiati entro cui interrogare la capacità del sistema di istruzione di rendere effettiva la finalità egualitaria che contraddistingue il diritto all'istruzione. Da più parti sono stati ormai evidenziati i persistenti limiti della scuola italiana e dell'intero sistema di istruzione nel garantire tale finalità, sia per il perdurante impatto dei tassi di abbandono scolastico nei primi anni della scuola secondaria di II grado (MIUR, 2021a), sia per la presenza di forti disuguaglianze nella scelta dei percorsi scolastici (Benvenuto, 2011) e nell'accesso alle università da parte degli studenti con cittadinanza non italiana (MIUR, 2021b; Contini, Azzolini, 2016) o prove-

nienti da situazioni di svantaggio dal punto di vista socio-economico e culturale (Ballarino, Checchi, 2006).

2. Le indagini nazionali e internazionali: le persistenti disuguaglianze socio-culturali nell'esercizio del diritto all'istruzione in Italia

Gli studi più recenti sulle transizioni fra ordini scolastici, con particolare riferimento al passaggio tra scuola secondaria di I e II grado, mettono in rilievo come le variabili che influenzano le scelte dei percorsi di istruzione superiore – e che ne condizionano la qualità – siano spesso determinate da fattori di natura socio-economica e culturale e non già delle capacità e dagli interessi mostrati dagli studenti e dalle studentesse nel percorso scolastico. Sono numerosi le ricerche nazionali (Mocetti, 2007; Checchi, 2010; Azzolini, Barone, 2013; Romito, 2014) e internazionali (Beach, Sernhede, 2011) che mostrano la tendenza degli studenti e delle studentesse delle famiglie appartenenti a categorie sociali svantaggiate dal punto di vista socio-economico (ceti popolari, famiglie di origine straniera) a preferire percorsi di istruzione secondaria di tipo tecnico e professionale, rispetto ai compagni e alle compagne con i medesimi risultati scolastici ma appartenenti ai ceti medi o alti di famiglie di origine italiana. I risultati di tali ricerche evidenziano, più nello specifico, che «un più alto livello di scolarità dei genitori è associato a una maggiore probabilità di scegliere i licei e una minore probabilità di scegliere gli istituti professionali e gli istituti tecnici» (Mocetti, 2007, p. 14). La scelta orientativa verso i licei è prevalentemente influenzata dal grado di istruzione dei genitori (Checchi, 2010) e per tale motivo diversi studiosi sottolineano che il «destino scolastico futuro degli alunni viene progressivamente segnato dalle origini sociali» (Checchi, 2008, p. 5).

In continuità con tali risultati, i diversi indicatori impiegati per rilevare il fenomeno della dispersione scolastica evidenziano l'incidenza statistica del background migratorio (di prima o seconda generazione) e pongono la situazione italiana in linea con i dati a livello internazionale (Heath, Brinbaum, 2007; Heath *et al.*, 2008). L'indagine MIUR sugli studenti con cittadinanza non italiana (2021a) mostra, da questo punto di vista, condizioni di profonda disuguaglianza fra studenti con origine familiare differente:

- gli studenti con cittadinanza italiana in ritardo nella frequenza scolastica erano nell'anno scolastico 2019/2020 l'8,9%, contro il 29,9% di

quelli con cittadinanza non italiana (il massimo divario si riscontra nella scuola secondaria di II grado, dove le percentuali erano rispettivamente 18,8% e 56,2%);

- l'indicatore ELET (Early Leavers from Education and Training) relativo al 2020 si attesta al 35,4% per quanto riguarda studentesse e studenti con cittadinanza non italiana, a fronte di una media nazionale del 13,1%;
- gli studenti con cittadinanza non italiana, con particolare riferimento a coloro che sono nati in Italia (seconde generazioni), rappresentano l'unico profilo di studenti in aumento nella popolazione scolastica (benché nella scuola dell'infanzia si assiste dopo anni a una lieve contrazione): nel quinquennio 2015/2016-2019/2020 il numero degli studenti nati in Italia ma non in possesso di cittadinanza è aumentato del 20% circa.

Se si allarga la prospettiva ai tassi di dispersione scolastica e si compara la situazione italiana a quella europea, non si può non rilevare il forte ritardo del nostro Paese nel garantire l'esercizio di pari diritti all'istruzione. L'indagine Eurostat più aggiornata (2021) mostra infatti che il dato italiano relativo all'indicatore ELET è tra i più elevati dei 27 Paesi dell'Unione Europea: 13,1% contro 9,9% della media comunitaria. Tuttavia, è bene osservare che l'andamento di tale dato è in lieve miglioramento negli ultimi anni, essendo passato dal 17,3% del 2012, al 14% del 2017 fino al 13,1% del 2020. Anche i dati dell'ultima rilevazione OCSE (2021) certificano la forte criticità della situazione italiana: l'indicatore relativo alla quota di popolazione tra i 24 e 35 anni che ha conseguito la licenza di scuola secondaria di I grado come livello massimo di istruzione si attesta infatti al 24%, mentre la media OCSE è del 15%. A confronto con altri Paesi partecipanti all'indagine, tale percentuale è, di nuovo, tra le più elevate (hanno valori più alti del nostro, per esempio, il Portogallo con il 25% e la Spagna con il 30%). Infine, i dati del Rapporto "Education at Glance" (OCSE, 2021) rimarcano come l'Italia presenti uno dei tassi europei più bassi relativamente alla mobilità educativa: solo l'8% dei giovani tra i 25 e i 34 anni con genitori privi di un diploma secondario superiore riesce a concludere il percorso universitario e a ottenere la laurea (la media OCSE è del 22%); tale percentuale aumenta notevolmente, fino a raggiungere il 32%, se si considerano i giovani con genitori che hanno ottenuto un diploma di scuola secondaria di II grado e arriva addirittura al 65% tra i giovani con genitori in possesso di una laurea. È lo stesso MIUR, in una recente pubblicazione, a parlare di «dati allarmanti» e di «lotteria della natura» (MIUR, 2018, p. 16).

3. L'alleanza tra scuola e territorio come leva per garantire l'esercizio del diritto d'istruzione

I contributi presentati di seguito si propongono di illustrare alcune progettualità educative che mirano a prevenire e contrastare le disuguaglianze appena citate, partendo tutte dal presupposto che le condizioni per l'esercizio del diritto all'istruzione non possono essere costruite e garantite unicamente dalla scuola, bensì da un intero sistema di istruzione, e dunque da tutti gli attori istituzionali e del privato sociale che svolgono un ruolo educativo e didattico all'interno delle singole comunità. Le condizioni di esercizio del diritto all'istruzione sono quindi considerate da una prospettiva dichiaratamente sistemica, che concepisce la scuola come una comunità di apprendimento aperta, strettamente interconnessa alla storia, al contesto locale e alle caratteristiche della comunità di riferimento, il cui ruolo dipende primariamente dalla qualità delle sue relazioni con le altre agenzie educative del territorio. È questa la prospettiva che risulta dagli interventi del presente capitolo, che guarda al ruolo del territorio nei termini di quel concetto di “comunità educante” che sempre più spesso trova spazio nei discorsi scolastici, ma che con assai minore frequenza è effettivamente osservabile nelle pratiche educative fra scuola e territorio, anche per la mancanza di studi empirici capaci di valutare sistematicamente tali progettualità e di delineare indicazioni da cui costruire strategie e azioni fondate su evidenze condivise.

I testi di Antonella Cutro e Maria Cristina Iovinella, posti in apertura di capitolo, offrono uno stimolante sguardo panoramico sulle strategie di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica elaborate sul territorio lombardo e milanese. Il contributo di Cutro, in particolare, illustra i principali risultati di un lavoro di ricognizione di buone pratiche realizzato dal gruppo di lavoro sulla dispersione e l'orientamento scolastico dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, con un interessante approfondimento che riguarda un'azione progettuale volta a supportare il passaggio dalla scuola secondaria di I a quella di II grado e, in senso più ampio, a prevenire l'abbandono scolastico. Analogamente, il contributo di Iovinella è dedicato a descrivere un'azione di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, denominata “Spazio Arteducazione”, realizzata in forma integrata fra istituzioni pubbliche e privato sociale grazie alla collaborazione dell'Unità CODIS del Comune di Milano con l'Istituto Comprensivo “Italo Calvino” di Milano e la Cooperativa “Tempo per l'Infanzia”.

I contributi che seguono, di Dorotea Russo e Adriana Figurelli, Camilla Bianchi e Silvia Mastrorillo offrono alcune esemplificazioni origi-

nali e accuratamente contestualizzate del concetto sopra riportato di “comunità educante”. In particolare, Russo e Figurelli ritornano sul progetto “Spazio Arteducazione” ragionando sul ruolo della scuola e delle sue figure professionali, con uno specifico riferimento al tema della corresponsabilità educativa con le famiglie. Bianchi sviluppa invece una riflessione sulla collaborazione tra scuole e Terzo Settore, mettendo a tema la “comunità orientativa educante” e definendo anche un “sistema integrato di orientamento”, unitario e responsabile, tramite la presentazione del programma “Fuoriclasse” di Save the Children. Mastrorillo interroga poi l’esperienza del progetto “Comuni-CARE” realizzato nella periferia est di Napoli durante l’emergenza pandemica da Covid-19, per riflettere sul ruolo degli apprendimenti informali e delle relazioni costruite in contesti extrascolastici come condizioni fondamentali per garantire continuità ai percorsi di studio di ragazze e ragazzi.

Infine, l’ultima sezione dei contributi è dedicata all’esplorazione, da punti di vista complementari, di forme scolastiche alternative a quella “tradizionale” giacché progettate con la specifica finalità di prevenire e contrastare il rischio di dispersione degli studenti. Tale forma-scuola è declinata da Simona Ravizza e Alessandra Bulzomì secondo le caratteristiche del progetto della Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza, strutturato in una classe di circa 12 alunni provenienti da diversi Istituti Comprensivi del territorio circostante, ai quali viene offerta una proposta educativa e didattica personalizzata di matrice laboratoriale e coordinata da un’*équipe* educativa che lavora in stretta sinergia con le scuole di provenienza. Padre Eugenio Brambilla, nel contributo successivo, illustra la realtà della Scuola della Seconda Opportunità “Sicomoro I CARE” e ne definisce la peculiarità educativa, sia relativamente alle condizioni organizzative di carattere sistemico, basate sulla collaborazione con le istituzioni scolastiche territoriali, sia rispetto alle caratteristiche della proposta didattica. L’ultimo contributo del capitolo, quello di Samuela Castellotti, è posto in chiusura poiché conduce un attento ragionamento sulle condizioni istituzionali di realizzazione delle scuole della seconda opportunità, attraverso l’analisi del coordinamento da parte della Fondazione Mission Bambini di tre realtà di “seconda opportunità” presenti nel Comune di Milano.

Il tema dell’alleanza tra scuola e territorio, per usare un’altra espressione assai frequentata, è di particolare rilevanza e significatività anche per la recente spinta normativa che il Ministero ha dato ai cosiddetti “Patti Educativi di Comunità”. Come ampiamente rilevato nel capitolo, il Piano Scuola 2020-2021, promosso in primo luogo per supportare il sistema scolastico a far fronte alle enormi difficoltà causate dalla pandemia di Covid-19, insiste fortemente sui principi di corresponsabilità educativa territoriale e sul-

lo strumento dei Patti Educativi di Comunità come strategia prioritaria per garantire il diritto all'istruzione e il suo esercizio effettivo a tutti i cittadini.

Si tratta, allora, di interrogare, come si leggerà nelle pagine che seguono, i nodi e le criticità che contraddistinguono la configurazione dei progetti territoriali di supporto all'orientamento scolastico e di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica. Nodi e criticità che riguardano almeno tre condizioni progettuali, le quali chiamano in causa la necessità delle singole comunità di curarne la progettazione e monitorarne l'andamento:

1. la struttura organizzativa e istituzionale delle azioni territoriali: quali ruoli, funzioni e coordinamento fra i diversi enti?
2. la definizione delle professionalità coinvolte e quindi la supervisione per le varie figure: come rendere effettivo il concetto di “équipe multi-professionale”?
3. la qualità della dimensione strettamente educativa e didattica di queste progettualità: quali si sono rilevate essere maggiormente efficaci? Quali condizioni le caratterizzano?

Bibliografia

- Azzolini D., Barone C. (2013), “Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants’ children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class”, *Research in Social Stratification and Mobility*, 31: 82-96.
- Ballarino G., Checchi D. (a cura di) (2006), *Scelte individuali e vincoli strutturali. Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, il Mulino, Bologna.
- Beach D., Sernhede O. (2011), “From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalization in Swedish suburbs”, *British Journal of Sociology of Education*, 32, 2: 257-274.
- Benvenuto G. (a cura di) (2011), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- Checchi D. (2008), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, INVALSI Report.
- Checchi D. (2010), “Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore”, *RicercaAzione*, 2: 215-236.
- Contini D., Azzolini D. (2016), “Performance and decisions: Immigrant-native gaps in educational transitions in Italy”, *Journal of Applied Statistics*, 43, 1: 98-114.
- Eurostat (2021), *Early Leavers from Education and Training*. Testo disponibile al sito: ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (data di consultazione: 25/04/22).
- Heath A., Brinbaum Y. (2007), “Explaining ethnic inequalities in educational attainment”, *Ethnicities*, 7, 3: 291-304.

- Heath A., Rethon C., Kilpi E. (2008), “The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment”, *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235.
- MIUR (2018, gennaio), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t (data di consultazione: 25/04/22).
- MIUR (2021a, settembre), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*, MIUR – Ufficio di Statistica e studi, Roma. Testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t (data di consultazione: 25/04/22).
- MIUR (2021b, maggio), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018-2018/2019, aa.ss. 2018/2019-2019/2020*, MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, Roma. Testo disponibile al sito: miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020 (data di consultazione: 25/04/22).
- Mocetti S. (2007), *Educational choice and selection process before and after compulsory schooling*, Banca d’Italia, Temi di discussione, n. 691.
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en (data di consultazione: 25/04/22).
- Romito M. (2014), “L’orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie”, *Scuola Democratica*, 2: 441-460.