

Teachers' perceptions of school dropout. Results of a qualitative analysis

Le rappresentazioni degli insegnanti sulla dispersione scolastica. Risultati di un'analisi qualitativa

Claudia Fredella^a, Valeria Cotza^b, Gabriella Agrusti^{c,1}

^a *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, claudia.fredella@unimib.it

^b *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, valeria.cotza@unimib.it

^c *LUMSA Università*, g.agrusti@lumsa.it

Abstract

The paper presents the results of a case study conducted at the Negri lower secondary school (San Siro, Milan), within the framework of the PRIN project *Educational Poverty, Cultural Disadvantage, and Social Inclusion Inside and Outside School. Teachers' Professional Development Research in the Post-Covid Era* and the MUSA Action *Contrasting and Prevention of Early School Leaving in Disadvantaged Urban Neighbourhoods*, whose objectives converge in the definition of systemic intervention models to support teachers' professional development to promote a more equitable and inclusive school. The qualitative analysis of semi-structured interviews and focus groups with teachers and school leaders, through a system of categories constructed both theory-driven and data-driven, allowed for the identification, from an ecosystemic perspective, of risk and protective factors such as implemented prevention actions, teachers' representations of causes of dropout, strengths, and critical issues in the relationship with families and the network of services and administrations in the area.

Keywords: school dropout; inclusion; teacher professional development.

Sintesi

Il contributo presenta i risultati di uno studio di caso condotto nella scuola secondaria di I grado Negri (San Siro, Milano), nella cornice del progetto PRIN *Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid* e dell'Azione MUSA *Contrasto e prevenzione dell'abbandono scolastico in quartieri urbani svantaggiati*, i cui obiettivi convergono nella definizione di modelli di intervento sistemici a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti al fine di promuovere una scuola più equa e inclusiva. L'analisi qualitativa di interviste semi-strutturate e focus group con docenti e Dirigenti, attraverso un sistema di categorie costruito sia *theory-driven* sia *data-driven*, ha permesso di individuare, in una prospettiva ecosistemica, fattori di rischio e protettivi quali le azioni di prevenzione implementate, le rappresentazioni dei docenti sulle cause della dispersione, i punti di forza e le criticità nel rapporto con le famiglie e con il territorio.

Parole chiave: dispersione scolastica; inclusione; sviluppo professionale degli insegnanti.

¹ Ai fini della stesura finale del testo, il par. 1 è da attribuire a Gabriella Agrusti, i par. 2, 5 e 6 a Valeria Cotza, i par. 3 e 4 a Claudia Fredella.

1. Premessa. Povertà educativa e svantaggio socio-culturale

Il progetto PRIN2022 *Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid*² (Agrusti, Vannini, & Asquini, 2024) mira a sviluppare modelli di intervento di Ricerca-Formazione a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti delle scuole secondarie di primo grado, con l'obiettivo di implementare azioni mirate alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica (esplicita e implicita) attraverso un uso sistematico della valutazione formativa. Il progetto si è sviluppato in cinque contesti urbani e suburbani nelle città di Milano, Bologna, Roma, Perugia e Palermo, caratterizzati da alte percentuali di studenti in situazioni di povertà educativa (Sen, 2000; per un quadro sulla situazione italiana: Salmieri & Giancola, 2023), svantaggio socio-economico e culturale e insuccesso scolastico. Al loro interno sono state individuate otto scuole secondarie, coinvolte in studi di caso strumentali che hanno costituito la prima macro-fase del progetto.

Il costrutto dello svantaggio socio-culturale è qui inteso operativamente, a partire dall'individuazione dei divari nei livelli di apprendimento di alcuni alunni rispetto ad altri in riferimento a un modello atteso (implicitamente o esplicitamente) e promosso dalla scuola. In particolare, si considera come antecedente una maggiore distanza tra ciò che la scuola si attende dai suoi studenti in termini non solo di abilità cognitive, ma anche di riferimenti culturali e valoriali e le condizioni materiali e socio-culturali delle rispettive famiglie di provenienza (Kellaghan, 2001). Si possono quindi individuare contesti di apprendimento più o meno *svantaggianti* in considerazione della loro capacità di contrastare o viceversa ampliare lo svantaggio e di offrire, da parte degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche, pari opportunità agli studenti indipendentemente dal loro diverso status socio-economico, genere e contesto familiare (Benvenuto, 2011; OECD, 2018).

La scuola secondaria inferiore rappresenta un delicato e cruciale snodo di collegamento a conclusione del ciclo primario di istruzione. L'abbandono scolastico si concentra infatti maggiormente nella transizione tra i due gradi secondari e viene troppo spesso imputato a una errata scelta della scuola secondaria di secondo grado da parte degli studenti, mentre potrebbe essere anche messa in luce, già dal primo anno di scuola secondaria superiore, la forte presenza, in alcune scuole, di studenti che si attestano sui livelli uno e due nei test Invalsi di Italiano e Matematica (Invalsi, 2019).

Nelle scuole secondarie coinvolte nel progetto è stata quindi condotta, insieme a un gruppo di insegnanti e al Dirigente scolastico, un'analisi dei bisogni formativi, attraverso indagini descrittive e correlazionali e una serie di interviste e focus group finalizzati a rilevare le specificità di ciascun contesto preso in esame. Nel corso di queste interviste individuali e di gruppo si sono considerati i dati di partenza e ulteriori rilevazioni effettuate *ad hoc* per il progetto attraverso strumenti validati (ad esempio la batteria AMOS, sulle abilità e sulla motivazione allo studio), allo scopo di interpretare collaborativamente i risultati emersi.

La seconda macro-fase del progetto prevede l'implementazione, a partire dai risultati della prima fase, di percorsi di Ricerca-Formazione secondo le linee metodologiche definite dal CRESPI (Asquini, 2018), con l'obiettivo di supportare lo sviluppo della professionalità docente, ovvero dotare le scuole e i docenti di strumenti progettuali e metodologico-

² PRIN 2022 Prot.: 20224WRLF_002, finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU, Principal Investigator: Prof.ssa Ira Vannini, Alma Mater Studiorum Università degli Studi di Bologna, Responsabile scientifico unità locale: Prof.ssa Gabriella Agrusti, LUMSA Università di Roma.

didattici per contrastare gli effetti dello svantaggio socio-culturale degli studenti, promuovendo contesti scolastici più equi e inclusivi. In particolare, in ciascuno dei contesti considerati sono in corso di implementazione percorsi didattici realizzati dagli insegnanti con il supporto dei ricercatori che, sebbene siano centrati su aspetti diversi nelle discipline di base Italiano e Matematica, hanno come elemento comune un uso estensivo di strategie di valutazione formativa (Andrade & Cizek, 2010).

2. Il ruolo della scuola: contrasto e prevenzione alla dispersione scolastica

La scuola secondaria di primo grado può svolgere un ruolo determinante nella prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica, fenomeno che riguarda sempre più anche gli studenti frequentanti la scuola dell'obbligo (AGIA, 2022; MIM, 2023). Da un punto di vista preventivo, la letteratura sottolinea l'esigenza di formare gli insegnanti a un monitoraggio precoce delle difficoltà (cognitive, emotive, sociali), identificando in tempo i segnali di maggior disagio (quali assenze, calo del rendimento, comportamenti a rischio) e attivando le risorse sia interne (come insegnanti di sostegno o educatori) sia esterne alla scuola (servizi territoriali di prossimità) (Girelli & Bevilacqua, 2018). In ottica preventiva le ricerche auspicano anche una formazione insegnanti più incentrata sulle competenze di tipo pedagogico ed educativo, centrali per instaurare relazioni funzionali a riconoscere e a prevenire il rischio, con una maggiore attenzione al coinvolgimento delle famiglie nelle decisioni scolastiche (in particolare quelle con background migratorio). Un ruolo cardine gioca anche, in questa fascia d'età, la progettazione di un buon orientamento scolastico e professionale, con opportunità di esperienze pratiche, che possa accompagnare gli alunni lungo il corso di tutta la secondaria di primo grado (e non solo durante il terzo anno) (Zecca, Passalacqua, & Ribis, 2020).

Nel contrasto della dispersione scolastica, un ruolo determinante gioca invece il rapporto della scuola con gli enti del Terzo Settore, che possono attivarsi in sinergia con l'Istituto per instaurare reti sul territorio e prospettare percorsi di educazione alternativa per coloro più in difficoltà (come le scuole della seconda opportunità: Cotza, 2024). In questo senso, particolarmente efficaci si dimostrano i percorsi di tutoring individualizzato e mentoring, sia dentro che fuori la scuola (D'Alessio, Laghi, & Giacalone, 2010).

Dunque, la prevenzione e il contrasto di questo fenomeno richiede un approccio integrato e multidisciplinare, attraverso un lavoro di équipe multiprofessionale e una sinergia tra le diverse agenzie educative, famiglia, istituzioni scolastiche e comunità.

3. Lo studio di caso. Obiettivi e metodologia della ricerca

Il disegno di ricerca, seguendo un *mixed method* con triangolazione quali-quantitativa a modello convergente (Creswell & Plano Clarke, 2006), ha previsto studi di caso strumentali (Stake, 1994) implementati parallelamente nelle otto scuole coinvolte, avvalendosi dei seguenti strumenti:

- questionario studenti;
- prova di studio: test AMOS 8-15 (Cornoldi et al., 2014);
- questionario insegnanti;
- interviste con Dirigenti scolastici e collaboratori Vicari;
- focus group con insegnanti: funzioni strumentali e docenti su base volontaria.

Nello specifico, i questionari sono stati costruiti allo scopo di triangolare le informazioni tra le percezioni degli studenti e quelle dei docenti su temi quali il benessere scolastico e le pratiche didattiche, attraverso batterie di item sia selezionate da scale già validate a livello nazionale (Tobia & Marzocchi, 2015) sia costruite *ad hoc* (Agrusti, Vannini, & Asquini, 2024).

Per quanto riguarda gli strumenti qualitativi, le domande di ricerca intendono indagare in modo sistemico (Bronfenbrenner, 1986) le cause della dispersione scolastica, i vissuti e le rappresentazioni di insegnanti e studenti e le azioni di prevenzione e contrasto a livello di micro-sistema (nei processi di insegnamento-apprendimento in classe) e di meso-sistema (nel contesto scuola e nel rapporto con le istituzioni e i servizi socio-educativi presenti sul territorio).

In questa sede, ci si concentrerà sull'analisi delle interviste e dei focus group del caso di Milano, con l'obiettivo di individuare il punto di vista degli interlocutori sulle potenzialità e criticità nella promozione di contesti inclusivi e nell'implementazione di azioni di prevenzione e contrasto allo svantaggio socio-culturale, finalizzate al raggiungimento delle competenze chiave degli studenti e degli obiettivi di apprendimento.

Per le interviste a Dirigenti e collaboratori Vicari è stata usata la medesima traccia semi-strutturata (Mantovani, 1998), mirando a indagare le loro percezioni sui progetti in essere nell'Istituto e sulle pratiche di monitoraggio e valutazione degli stessi. Le tracce dei focus group per gli insegnanti sono state costruite riprendendo i temi delle interviste, come le rappresentazioni sulla dispersione scolastica e la gestione più o meno collegiale dei progetti in essere, ed entrando poi più nel dettaglio delle pratiche insegnanti, della loro percezione della relazione con gli studenti, del rapporto con i colleghi, le famiglie, il territorio, arricchendoli via via con altri aspetti sollecitati dal dibattito (Acocella, 2005).

Il codebook (Figura 1) è stato costruito attraverso un processo partecipato che ha coinvolto ricercatrici e ricercatori delle diverse unità³ nella definizione delle categorie di analisi, che è stata determinata, da un lato, dal quadro teorico (*top down/theory-driven*), dall'altro da elementi derivati da una prima fase di analisi dei dati (*bottom up/data-driven*), seguendo strategie e procedure di etichettatura ispirate alla Grounded Theory (Tarozzi, 2008), in modo che potessero essere incluse nei codici anche specificità dei singoli casi.

Alcune delle variabili definite nel sistema di categorie sono state quindi suddivise in sottocategorie ed etichette, andando a definire un sistema a tre livelli di dettaglio.

Una prima versione del codebook è stata testata con due prove di intercodifica, i cui risultati sono stati ridiscussi all'interno del gruppo per giungere alla versione definitiva che è stata utilizzata nel software NVivo.

³ Il gruppo di ricerca, composto da Valeria Cotza, Luca Ferrari, Claudia Fredella, Margherita Giombi, Annarita Monaco, Daniele Pasquazi, Alessandro Soriani, Agnese Vezzani e Luisa Zecca, affierisce al Centro di ricerca CRESPI - Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante.

MACRO-CATEGORIA	CATEGORIA	CODICI
1. Profilo professionale	Ruolo attuale	docente dirigente educatore
	Disciplina insegnata Esperienza pregressa Anni anzianità di servizio Anni in quella scuola Anni di ruolo	
	Sviluppo professionale	autonomia di gestione
2. Rappresentazioni sulla dispersione scolastica	Implicita	non raggiungimento delle competenze difficoltà a comprenderla
	Esplicita	invisibile abbandono passività
	Conseguenze della dispersione / Rischi	
	Fenomeno multidimensionale	
3. Cause della dispersione	Individuali	mancanza di motivazione/interesse mancanza di obiettivi per il futuro
	Endogene	scuola non motivante organizzazione scolastica (classi numerose, turn over, alto indice di segregazione, tempo, ecc.) non accoglienza scuola non adeguata alle esigenze di tutti inadeguatezza dei docenti
	Esogene	famiglia contesto socio-culturale bullismo amministrazioni (comuni, regioni, ministeri...)
4. Indicatori della dispersione	Assenze Bocciature Risultati Invalsi	

5. Azioni di prevenzione alla dispersione

Azioni gestite dall'amministrazione		
Cura degli aspetti relazionali	▶	relazione educativa sentirsi accolti creazione gruppo classe coeso rapporto di fiducia e ascolto docenti-studenti relazioni tra pari
Educatori in classe		
Valutazione inclusiva	▶	valutazione di competenze prove di verifica
Attività pomeridiane		
Progetti in orario scolastico	▶	NAI/alfabetizzazione
Metodologie didattiche inclusive	▶	digitale didattica laboratoriale lavori di gruppo
Provvedimenti disciplinari / Bocciature		
Didattica personalizzata e/o individualizzata	▶	PDP/PEI libri di testo
Collaborazione con il territorio	▶	invio ai servizi uscite
Continuità verticale	▶	frequenza scuola infanzia rapporto con scuola primaria rapporto scuola secondaria II grado
Capacitazione degli studenti		

6. Rappresentazioni sulla scuola

Ruolo della scuola	▶	interrogarsi sul fenomeno della dispersione (cause) scuola inclusiva (attiva, luogo sicuro, scuola di tutti)
Evoluzione della scuola		

7. Rappresentazioni sugli studenti

Povert� educativa	▶	digitale
Studenti con background migratorio		
Alunni a rischio		

8. Organizzazione interna all'istituto

Rapporto con la dirigenza	▶	tempi modalit� fiducia
Rapporto tra docenti	▶	supporto ai coordinatori isolamento condivisione
Rilevazione e gestione dei casi di dispersione e svantaggio socio-culturale	▶	collegialit� provvedimenti disciplinari
Stabilit� del corpo docente	▶	turn over personale di ruolo
Criteri di composizione delle classi	▶	maggior segregazione minor segregazione
Protocolli di accoglienza	▶	NAI
Monitoraggio e valutazione dei progetti		

9. Ruoli e vissuti dei docenti	Difficoltà dei docenti Potenzialità dei docenti	<ul style="list-style-type: none"> ▶ fatica sul campo e insicurezza assenza di collegialità ▶ docente come tutor/facilitatore, punto di riferimento responsabilità disponibilità al cambiamento
10 Rapporto scuola-famiglia	Mancanza di collaborazione/conflitto	<ul style="list-style-type: none"> ▶ assenza nei momenti di festa disinteresse per l'andamento, assenza ai colloqui non consultazione del registro elettronico delega deresponsabilizzante resistenza alle certificazioni
	Collaborazione e alleanza	<ul style="list-style-type: none"> ▶ provvedimenti disciplinari organizzazione momenti di festa patto con le famiglie corsi per genitori
	Comunicazione con le famiglie Gestione dell'accoglienza/iscrizioni	<ul style="list-style-type: none"> ▶ criticità nella comunicazione risorse nella comunicazione
	Riconoscimento sociale della scuola/insegnanti da parte delle famiglie	<ul style="list-style-type: none"> ▶ mancanza di riconoscimento sociale della figura docente mancanza di riconoscimento sociale della scuola
	Orientamento	<ul style="list-style-type: none"> ▶ differenze di visione tra scuola e famiglia
11. Rappresentazioni sul quartiere		
12. Rappresentazioni sulle famiglie	Differenze culturali	

Figura 1. Codebook.

4. Il caso di Milano. Contesto e partecipanti

La Scuola Secondaria di primo grado G. Negri (IC Calasanzio, Milano) è stata selezionata come studio di caso dell'équipe dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca a partire dai dati sul riparto delle risorse PNRR *Riduzione dei divari e contrasto alla dispersione*⁴ e da un'attenta analisi del RAV⁵, nel quale si evidenziano peculiari caratteristiche della scuola quali alte percentuali di studenti con background migratorio e NAI e un alto grado di dispersione soprattutto implicita, rilevata tramite l'analisi dei dati Invalsi, che mostrano un *effetto scuola* al di sotto della media nazionale. La scuola si trova nel quartiere di San Siro (Grassi, 2022), che comprende un'area molto estesa di residenzialità pubblica con elevata

⁴ Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito 2 febbraio 2024, n. 19.

⁵ <https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/MIIC8C500A/ic-sgiuseppe-calasanzio>

concentrazione di popolazione fragile, per la maggior parte con background migratorio e in condizioni di svantaggio socio-economico e povertà culturale.

Il gruppo di ricerca di Bicocca, sotto la direzione scientifica di Luisa Zecca, ha avviato una ricerca-intervento nel quartiere a partire dal 2022 (Coacci, 2017), che ha condotto alla progettazione di un servizio pilota, l'ABC del quartiere, centro educativo sperimentale e polifunzionale (Fredella & Zecca, 2024) e alla stesura di un accordo di collaborazione con l'IC Calasanzio nella cornice del progetto MUSA, Spoke 6, Task 3.1.3 *Contrasto e prevenzione dell'abbandono scolastico in quartieri urbani svantaggiati*⁶.

Nel solco di questa collaborazione si è inserita la ricerca legata al progetto PRIN nel plesso di Secondaria di primo grado G. Negri, che ha coinvolto 209 studenti delle classi prime e seconde, raccogliendo, nel mese di maggio 2024, 189 questionari e 184 prove di studio. Il questionario docenti è stato somministrato tramite Google Form all'intero collegio (64 docenti), ottenendo 26 risposte valide.

Nei mesi di giugno e luglio 2024 sono state effettuate le interviste alla Dirigente (durata 22') e alla collaboratrice Vicaria (durata 1h 6') e due focus group, condotti da Claudia Fredella, i cui dettagli sono riportati in tabella (Figura 2).

FG	Data	Durata	Partecipanti
Funzioni strumentali	18/06/24	1h 42'	FS Valutazione Scuola Secondaria, da 6 anni in Negri (ruolo da 3), FS da 2 anni FS Commissione orientamento in uscita, di ruolo da 6 anni in Negri, FS da 3 anni FS Commissione orientamento in uscita, di ruolo da 9 anni in Negri, FS da 2 anni FS per i BES/disagio/inclusione, di ruolo da 7 anni in Negri, FS da 4 anni FS PTOF, collaboratrice dirigente, insegnante sostegno, di ruolo da 8 anni in Negri, FS da 5 anni FS l'inclusione, ragazzi con PEI, da 6 anni in Negri (ruolo da 3), FS da 1 anno FS per la Continuità, da 2 anni in Negri (ruolo 1 anno), FS da 1 anno
Docenti volontari	26/06/24	1h 52'	Italiano, di ruolo da 7 anni in Negri Italiano, di ruolo da 1 anno in Negri Matematica, di ruolo da 6 anni in Negri Matematica, di ruolo da 1 anno in Negri Sostegno, da 2 anni in Negri Educatore, da 2 anni in Negri (progetto School Hub, finanziato dal Comune di Milano)

Figura 2. Dati relativi ai focus group.

⁶ Ricerca realizzata all'interno del progetto MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea - NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli *ecosistemi dell'innovazione*, costruzione di *leader territoriali di R&S*.

5. Risultati. La voce della Dirigente scolastica e del corpo docente

La macro-categoria più rappresentata nella voce della Dirigente scolastica e dei docenti è quella relativa alle azioni di prevenzione alla dispersione (con 383 occorrenze su un totale di 1.125), tra cui risultano avere un peso maggiore le categorie che riguardano la didattica personalizzata/individualizzata, la cura degli aspetti relazionali e a seguire le metodologie didattiche inclusive. La seconda macro-categoria a cui i partecipanti fanno più riferimento è poi quella sull'organizzazione interna all'Istituto, con particolare riguardo al tema della composizione delle classi. Seguono per rilevanza le seguenti macro-categorie: cause della dispersione (soprattutto esogene), rapporto scuola-famiglia (dove emerge la mancanza di collaborazione), ruoli e vissuti dei docenti (con una preponderanza delle difficoltà rispetto alle potenzialità), rappresentazioni sia sulla dispersione scolastica (in particolare esplicita) sia sulla scuola (soprattutto sul suo ruolo) sia sugli studenti (con un focus sul background migratorio), indicatori della dispersione (tra cui spicca il riferimento ai risultati Invalsi) e infine rappresentazioni sul quartiere e sulle famiglie (che contano poche occorrenze).

5.1. La dispersione scolastica: cause, indicatori e rappresentazioni

I docenti puntano l'attenzione soprattutto sulle cause esogene della dispersione, rilevando pochissime cause endogene (la Dirigente, ad esempio, sottolinea l'inadeguatezza di alcuni docenti nei contesti difficili: "Non tutti i docenti sono preparati, ma non preparati a livello di materia, a livello di promozione pedagogica, a livello di disposizione. Non sono adatti a insegnare in scuole di questo tipo") e non citando alcuna causa individuale (Figura 3).

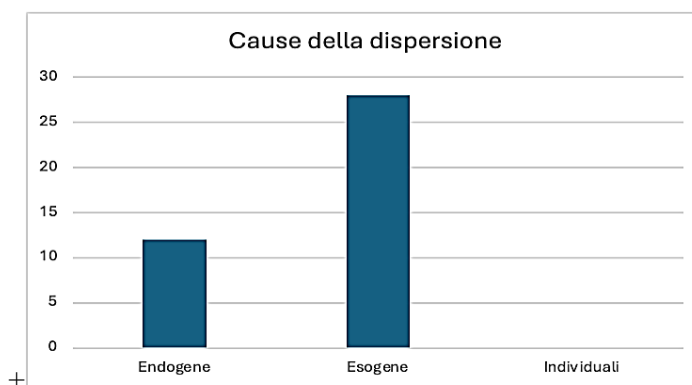


Figura 3. Peso delle categorie nella macro-categoria *Cause della dispersione* (l'asse delle Y fa riferimento al numero di *references* per categoria).

In linea con quanto emerge dalla letteratura scientifica (si veda, ad esempio, Ballarino & Checchi, 2006), le cause considerate più impattanti sul fenomeno dispersivo (che, come si vedrà anche più avanti, per gli intervistati coincide in buona parte con l'abbandono) sono quelle che risalgono al contesto socio-economico e culturale e alla famiglia, ritenute le principali responsabili del mancato successo scolastico degli studenti:

- quindi c'è sicuramente una *fragilità dei nuclei di provenienza* per diversi ragazzi, c'è una fragilità sociale che porta i ragazzi, quando non sono a scuola, a sperimentare dei *contesti di esposizione a situazioni di pregiudizio e di rischio* (FG_INS);
- nella secondaria di primo grado vediamo dei ragazzini che non frequentano, ma non frequentano per le *condizioni familiari di forte disagio* e quindi sostanzialmente qui c'è proprio una difficoltà da parte della famiglia a seguire

questi *ragazzi che sono lasciati a loro stessi* e quindi non si svegliano al mattino, non vengono a scuola, la scuola è lontana, ecco (INT_DS);

- questi ragazzini provengono da realtà, appunto, non italofone, sono ragazzini neoarrivati, sono *ragazzini che hanno una fragilità anche linguistica, oltre ad avere un contesto di difficoltà alle spalle* (INT_DS).

La responsabilità è in parte attribuita anche alle amministrazioni: i docenti sottolineano la mancanza sia di finanziamenti fissi, soprattutto nei “quartieri disastri”, sia di un monte ore adeguato per i corsi di alfabetizzazione e Italiano L2. In questa scuola, considerato il numero elevato di alunni con background migratorio, la questione linguistica è sentita da tutti gli insegnanti in modo particolare, soprattutto alla luce del fatto che tali studenti non riescono a raggiungere livelli sufficienti nelle prove Invalsi:

- io analizzo i dati Invalsi insieme ad altri colleghi in questa scuola, e [...] notiamo che nel nostro Istituto comprensivo *gli stranieri di seconda alfabetizzazione e i NAI*, anche paragonati agli altri stranieri d’Italia o gli altri stranieri della Lombardia... *non riusciamo mai ad arrivare*. Per quanto riguarda gli italofofoni siamo anche più alti rispetto alla media (FG_FS).

I risultati Invalsi, più delle assenze e delle bocciature, sono considerati come indicatori emblematici della dispersione scolastica (Figura 4).

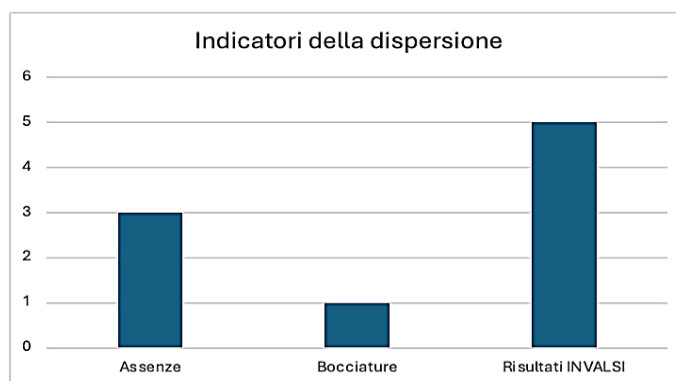


Figura 4. Peso delle categorie nella macro-categoria *Indicatori della dispersione* (l’asse delle Y fa riferimento al numero di *references* per categoria).

Questo dato contrasta con quanto emerge dalle rappresentazioni sulla dispersione: infatti, gli insegnanti sembrano avere in mente più la dimensione esplicita del fenomeno rispetto a quella implicita, che è misurabile, appunto, attraverso (ma non solo) i risultati Invalsi (Invalsi, 2019; Ricci, 2024) e sembra afferire più al tema degli interventi di prevenzione rispetto a quelli di contrasto. La Figura 5 fornisce una panoramica di tali rappresentazioni.

In generale, la dispersione è concepita come abbandono (INT_DS: “La dispersione è per noi proprio... concretamente... il ragazzino che inizia il primo anno, ma ha capito di aver sbagliato il percorso di studi e quindi abbandona”), passività (INT_DS: “Il ragazzo che inizia il percorso, frequenta regolarmente, anzi vuole venire a scuola, ma poi alla fine non viene ammesso alla classe successiva, perché comunque non fa nulla, sostanzialmente”) e non raggiungimento delle competenze, soprattutto in relazione a studenti con background migratorio, che hanno difficoltà prima di tutto linguistiche:

- ci sono soprattutto quelli che arrivano in prima media, in quinta elementare, e hanno queste *difficoltà enormi con la lingua. Sono pochi casi di quelli che riescono a recuperare*, ad acquisire comunque la lingua e a, insomma, mettersi in pari con

gli altri, a raggiungere delle competenze, *dei buoni livelli di conoscenza della lingua italiana che gli consenta di studiare*, che diventi una lingua di studio, che gli consenta di leggere dei testi di scuola superiore e comprenderli (FG_INS).

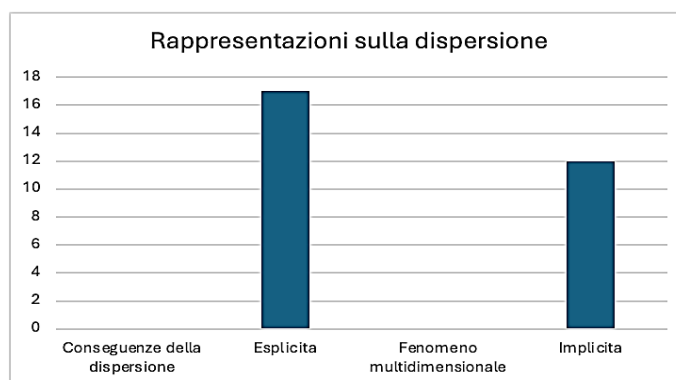


Figura 5. Peso delle categorie nella macro-categoria *Rappresentazioni sulla dispersione* (l'asse delle Y fa riferimento al numero di *references* per categoria).

5.2. Le azioni di prevenzione alla dispersione

In questa macro-categoria la Dirigente e i docenti dimostrano la consapevolezza che l'uso di una didattica personalizzata/individualizzata, unitamente a metodologie inclusive e alla cura della relazione, può andare incontro alla prevenzione della dispersione (Figura 6).



Figura 6. Peso delle categorie nella macro-categoria *Azioni di prevenzione alla dispersione* (l'asse delle Y fa riferimento al numero di *references* per categoria).

I docenti sottolineano quanto sia importante *adattare* la didattica ai vari contesti classe e ai bisogni dei singoli alunni, adottando anche una didattica più laboratoriale:

- a me veramente tocca molto a me questo problema appunto dell'Italiano e dell'apprendimento della lingua, però effettivamente, cioè io in una classe come la prima E lavoro bene perché cioè *ho riadattato*, ho impostato, cioè il mio concerto, il mio collega ha ragione, *non faccio le stesse cose che faccio in prima, ho modulato* (FG_INS);
- sicuramente queste sono delle occasioni, insomma, ma anche *creare dei percorsi*

adatti ai ragazzi in modo tale anche durante le ore curricolari si possano creare dei percorsi adatti. In questo modo si dà loro la possibilità di sentirsi legati alla scuola (FG_INS);

- *la didattica laboratoriale aiuta già da prima, cioè già dalle scuole medie, a indirizzarli verso un percorso che poi sarà lavorativo. Cioè facciamo il laboratorio in cui costruiscono un circuito elettrico semplice, che poi prima si faceva alla scuola media, si imparava anche il cucito. Adesso un po' queste cose si sono perse, ma in alcune realtà dovrebbero essere recuperate (FG_INS).*

Lavorare per una didattica “adattata” favorisce, come dicono i docenti, la creazione di un legame affettivo tra l’alunno e la scuola. In questo senso riveste un ruolo cruciale tanto la relazione educativa insegnante-alunno quanto la relazione tra pari:

- *è molto importante la figura del docente, che sia veramente un punto di riferimento e abbia quell’empatia necessaria per stabilire la giusta relazione (INT_DS);*
- *un’altra grande questione secondo me è riuscire ad impattare su quelle situazioni in cui, pur non essendoci un aggancio verticale con i docenti, si potrebbe mantenere inserito un ragazzo nel momento in cui ci fosse una modalità relazionale positiva con i pari, perché sia nella mia esperienza di studente che nella mia esperienza di educatore la relazione con i pari è, se positiva, spesso un grande stimolo per partecipare all’attività scolastica (FG_INS).*

In questa direzione di cura e attenzione va anche una nuova concezione della valutazione, che alcuni docenti (in modo particolare la collaboratrice Vicaria) delineano in ottica formativa (Rosa, 2024) pensando a una strutturazione più inclusiva delle prove di verifica e a una risignificazione del voto:

- *secondo me però tutti questi ragazzi vengono messi in condizione di affrontare l’esame, vengono abbastanza aiutati, ma proprio a partire dalla preparazione delle prove, che sono tutte prove strutturate in modo tale che anche chi è più in difficoltà riesca a raggiungere almeno una determinata soglia e chi invece è bravo magari riesce ad eccellere... (FG_FS);*
- *i ragazzini non riescono ad avere dei risultati. Cioè, quel risultato non deve essere punitivo, deve essere comunque un qualcosa che spinge loro a fare meglio. E anche come viene presentato il voto brutto, diciamo, no? Perché se è un... un voto brutto che demotiva e io a scuola non ci voglio venire, oppure io non voglio proprio più studiare, non voglio fare. È un bel problema, e io lo sento un problema nostro perché parte da noi, cioè è molto autocritica come condizione, quindi io che cosa posso fare per far sì che questo ragazzo arrivi ad un risultato comunque positivo, pur avendo delle difficoltà? Quindi rimodulare anche tutto quello che potrebbe essere un assetto di lezione, di classe... di metodologia (INT_VIC).*

Particolare rilevanza per la prevenzione del fenomeno viene data all’implementazione sia di attività pomeridiane (FG_FS: “potenziare l’apertura della scuola”, FG_INS: “famiglie e scuola aperta di pomeriggio”) sia, di conseguenza, di collaborazioni con il territorio, un punto che viene ritenuto cruciale per costruire un lavoro di rete che possa sia reindirizzare ai servizi e supportare le famiglie, soprattutto quelle con background migratorio (FG_FS: “noi senza la mediazione linguistica non potremmo funzionare”):

- *loro [gli operatori della Cooperativa] vanno ad intercettare questi casi e quindi contattano le famiglie e mettono in contatto, se c’è bisogno, la famiglia con i vari interlocutori del territorio [...]. Abbiamo quindi la possibilità di interagire con tanti soggetti che ci danno una mano a seconda del caso che abbiamo di fronte, quindi come lo affrontiamo? Con un lavoro di rete (INT_DS).*

5.3. L'organizzazione interna all'Istituto

In questa macro-categoria, come è possibile evincere dalla Figura 7, spiccano le categorie relative al rapporto tra docenti e alla composizione delle classi.

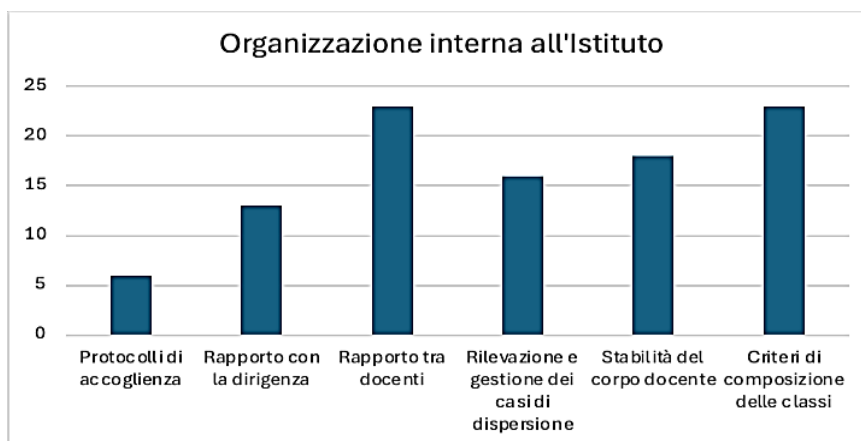


Figura 7. Peso delle categorie nella macro-categoria *Organizzazione interna all'Istituto* (l'asse delle Y fa riferimento al numero di *references* per categoria).

La condivisione tra le diverse figure educative è riconosciuta da tutti come un elemento chiave (FG_INS: “La sinergia tra i docenti, gli educatori, cioè che sostengono comunque gli alunni, i ragazzi in questo, cioè nel percorso è fondamentale”), ma i docenti faticano a costruire una comunione di intenti con i propri colleghi, di classe e di Istituto, sentendosi spesso soli e isolati (INT_VIC: “Con la sperimentazione Pizzigoni il primo anno ero sola, non c’era nessuno. Soltanto nelle mie ore si faceva, nelle altre no, perché dovevano fare Italiano. Italiano che non parlano, ma che Italiano fai?”). Di conseguenza, il lavoro di rete non sempre sembra funzionare: ci sono docenti che considerano una “perdita di tempo” il monte ore dedicato alla progettazione (INT_VIC: “nei Dipartimenti qualcosa sì, però chi è ostile, è ostile anche nel Dipartimento, perché la trovano perdite di tempo”), a fronte di un lavoro di squadra che sembra attivarsi, anche in collaborazione con i servizi territoriali di prossimità, nella gestione dei casi più gravi di dispersione e svantaggio:

- è un *lavoro di rete*, quindi cioè il coordinatore, il docente di sostegno. L’insegnante di sostegno e il referente dell’area BES e insieme alla mediatrice si cerca di *sostenere e accompagnare il genitore*. Più volte abbiamo fissato appuntamenti, incontri anche con l’UONPIA stesso (FG_INS).

Inoltre, una delle problematiche più sentite dai docenti è quella relativa alla composizione delle classi. Gli insegnanti esprimono all’unanimità la preoccupazione per classi formate in prevalenza da studenti con background migratorio (arabofoni, nel nostro caso), che non permetterebbero a questi stessi studenti di integrarsi nel gruppo (FG_INS: “Nel momento in cui effettivamente io continuo a farti la classe in cui su 20 alunni 19 sono Egiziani, non se ne uscirà mai”):

- magari *in una classe di 19 non so avere 7, 8 massimo alunni stranieri* e il resto magari italiani. Questo diciamo potrebbe far sentire loro *non isolati ma più integrati nel gruppo*. Metterne uno o metterne 19, cioè i due estremi secondo me non vanno bene (FG_INS).

Classi maggiormente equilibrate, dunque con una minore segregazione, potrebbero infatti favorire la stimolazione cognitiva degli studenti con competenze meno elevate, ancora in fase di alfabetizzazione o apprendimento dell’Italiano. Questo presuppone un lavoro di un

certo tipo da parte del docente, che dovrebbe progettare e preparare attività didattiche più personalizzate in base alle zone di sviluppo prossimale dei vari allievi:

- se tu, al contrario, avessi una classe in cui hai 10 italiani e 8 stranieri, magari andresti a *proporre dei testi di vario livello*, il testo proprio base base e il testo un po' più elevato per trascinare tutti. Il ragazzino che comunque fa parte di quella fetta che sta negli stranieri, è vero, non arriverà, cioè in una scala da quattro a 10 non arriverà mai a 10 come il ragazzo italiano. È ovvio, sta qua da tre anni, però magari messo in un altro contesto magari arriverebbe a sei, *messo in un altro contesto classe avrebbe la possibilità di arrivare come punteggio di comprensione a un sette e mezzo perché comunque è stimolato* (FG_INS).

Il tema della segregazione all'interno delle classi dell'Istituto apre alla questione della mancanza di dati statistici granulari utili alla definizione di indici di segregazione inter-Istituto scolastico, su cui attualmente non ci sono rilevazioni.

5.4. Il ruolo e il vissuto dei docenti

Come si può vedere dalla Figura 8, la percezione di difficoltà da parte dei docenti supera il riconoscimento delle proprie potenzialità, che comunque vengono rilevate da alcuni in termini di disponibilità al cambiamento (autonomia e crescita professionale) e concezione dell'insegnante quale tutor facilitatore o punto di riferimento per l'alunno:

- avevo comunque sempre un po' di timore, dalla seconda parte dell'anno *sono stata molto più autonoma e soprattutto ho iniziato ad avere molta più contezza delle situazioni d'Istituto*, perché mentre prima passavano per la Dirigente che era qui, quest'anno passavano comunque prima da me [...]. E questa cosa mi ha dato una *visione molto dettagliata e ampia di tutta la realtà dell'Istituto*, di tutti e 5 i plessi... e di tutte le situazioni familiari... tutti i legami con gli esterni, con le associazioni, con i supporti e... ed è *stata comunque una crescita importante*. [...] Il docente è colui che ti guida in maniera autorevole e nello stesso tempo ti dà dei feedback motivazionali, oppure, insomma, anche per migliorare (INT_VIC).

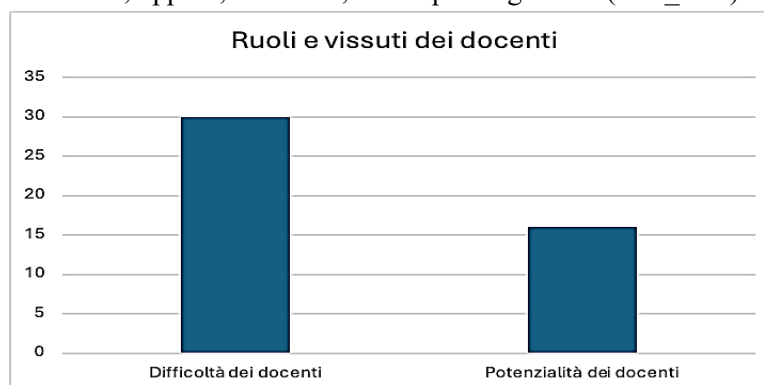


Figura 8. Peso delle categorie nella macro-categoria *Ruoli e vissuti dei docenti* (l'asse delle Y fa riferimento al numero di *references* per categoria).

Le difficoltà che emergono sono di tre ordini. Prima di tutto, i docenti rilevano la fatica di insegnare a studenti neo-arrivati o comunque con un livello ancora non adeguato di lingua italiana, condizione che non consentirebbe di progredire negli obiettivi di apprendimento (FG_INS: “L’inclusione, secondo me, è anche una bella parola, però è difficile lanciare, far arrivare così di punto in bianco dei ragazzini che non parlano la lingua”):

- *non vedevo un minimo di progresso* nella lingua della Matematica dalla prima alla terza media; quindi, *questo è un fallimento secondo me*, perché se il docente di italiano L2 non parla con i docenti e viceversa è un fallimento (FG_INS).

Come si legge dalla citazione, tale fatica si intreccia con la difficoltà di raccordarsi con gli altri docenti, in questo caso con gli insegnanti di Italiano L2, che vengono percepiti come un vero e proprio “corpo estraneo” all’interno dell’Istituto. La difficoltà maggiore emerge nella relazione con gli educatori (talvolta anche con i docenti di sostegno), la cui funzione all’interno della classe non è sempre chiara all’insegnante curricolare; quest’ultimo, come dicono i docenti, spesso non è disposto a modificare la progettazione della propria attività didattica in virtù della presenza di altri professionisti nella classe, inficiando la possibilità di progredire soprattutto per quegli alunni che hanno necessità di maggior supporto:

- *io volevo tornare indietro, ho chiesto di essere riassunto. Cosa fossero sti educatori...? Dicevo boh, ma che è sta gente qua, cioè che cacchio fa, eccetera. Sinceramente anche con un po’ di altezzosità lo dico, lo riconosco subito, perché io non sapevo a cosa diavolo servisse sta gente, no?* (FG_INS);
- *ci sono dei docenti che nonostante la presenza di persone in classe non modificano la propria didattica.* Nel senso, ma non lo so, anche, ma anche persone che sono qui dentro in questa scuola, nella scuola da tanto tempo dico, *ma ti vedi un adulto in classe, non ti fermi tre secondi a capire chi e cosa fa, chi deve seguire...?* Questo non è sempre successo e succede anche a volte con i docenti di sostegno, che sono proprio colleghi che tu vedi spesso, ma succede (FG_INS).

5.5. Il rapporto scuola-famiglia e le rappresentazioni su famiglie e studenti

La macro-categoria relativa al rapporto scuola-famiglia si configura come la più critica: i docenti e la collaboratrice Vicaria rilevano sia svariate criticità nella comunicazione tra le due agenzie educative sia, soprattutto, una vera e propria mancanza di collaborazione, che talvolta sfocia anche nel conflitto (Figura 9):

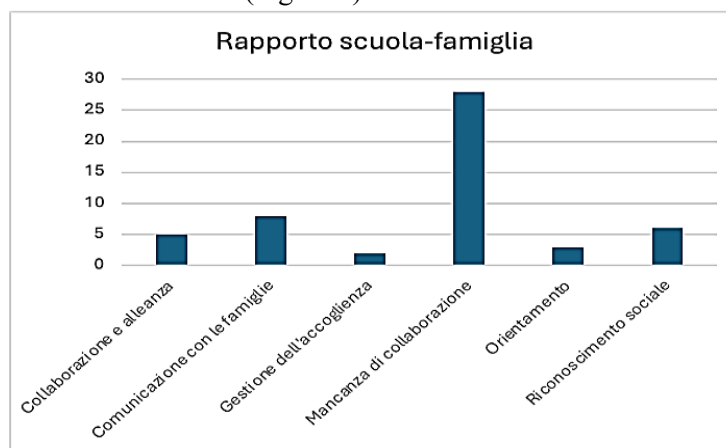


Figura 9. Peso delle categorie nella macro-categoria *Rapporto scuola-famiglia* (l’asse delle Y fa riferimento al numero di *references* per categoria).

La criticità maggiore è rilevata nella difficoltà di coinvolgere i genitori di alcuni alunni, in particolare quelli con background migratorio, ovvero le famiglie che, a detta dei docenti, hanno meno strumenti (linguistici e socio-culturali) per stabilire un rapporto proficuo con la scuola frequentata dai figli:

- *la famiglia dovrebbe essere in grado di tenere sotto controllo il registro, avere*

modo cioè di ricevere una comunicazione... o quantomeno *avere dei momenti di dialogo e avere dei momenti in cui le famiglie vengono a scuola a vedere i professori*. Cioè noi vediamo solo la mamma di un'alunna, cioè solo una, ma gli altri... però poi *dopo loro si aspettano cose dalla scuola* e quindi? Cioè devono capire che *ci deve essere anche una presenza loro*, cioè ecco, non è che dobbiamo solo chiamarli quando ci sono dei problemi, *lavoriamo insieme un po'*, cioè però poi ci vuole la mediatrice perché tanti ma non parlano italiano (FG_INS).

La mediatrice è considerata una figura professionale chiave dell'Istituto, il collante vero e proprio tra gli insegnanti e quelle famiglie distanti dal nostro sistema scolastico in termini sia linguistici che culturali. Secondo i docenti, il lavoro educativo realizzato dalla scuola è spesso invalidato dal comportamento delle famiglie, che non si presentano ai colloqui con gli insegnanti e delegano alla scuola la complessità di questo lavoro:

- ma io lavorerei anche tanto, cioè con quelle famiglie. Secondo me il discorso delle famiglie è importante, cioè è lì che poi *si lavora tanto a scuola e poi il contesto anche fuori dalla scuola*. Quindi perché no? Io non vedo mai questi genitori, cioè i genitori della prima E, *non vengono mai, non ci sono mai* (FG_INS);
- *il ragazzino quando viene a scuola con noi è protetto e tutelato e curato*. E quando è fuori... quindi manca proprio il... e anche molto spesso *le famiglie, cioè delegano*, cioè vabbè va a scuola. Però loro devono sapere quello che noi facciamo e *quello che noi ci aspettiamo anche da loro* secondo me (FG_INS).

La percezione lato scuola è quella di un totale scollamento tra le due agenzie educative, la cui responsabilità viene il più delle volte addossata alle famiglie, non presenti e sempre e comunque dalla parte dei propri figli. Gli insegnanti dichiarano di voler avere momenti di dialogo con i genitori, non trovando però, probabilmente, nuove modalità di relazione e di comunicazione per superare le distanze linguistiche e soprattutto socio-culturali. Si tratta di situazioni che spesso sfociano nel conflitto di interesse:

- *queste due parti, che sono l'istituzione e la famiglia, si sono allontanate tanto, anzi, quando si avvicinano si avvicinano in conflitto di interesse*, non in maniera costruttiva, ma c'è sempre un qualcosa di... di diverso dove arrivare, insomma, no? Per cui insomma *i ragazzi questa cosa la... la sentono*, perché non sono stupidi. Allora, se sanno che vanno a casa e parlano eh di una situazione a modo loro... *e la famiglia: hai ragione* (INT_VIC).

Tali criticità si riflettono nella rappresentazione che i docenti hanno sulle famiglie. Infatti, analogamente a quanto già illustrato, i genitori con background migratorio sono percepiti come sguarniti di strumenti culturali che permettano loro di comprendere l'importanza di stabilire e mantenere un buon rapporto con la scuola; inoltre, emerge nuovamente il tema della delega deresponsabilizzante, che i docenti imputano a un gap tra la cultura dei Paesi di provenienza e la cultura, invece, del Paese ospitante:

- secondo me, *molte famiglie si appoggiano eccessivamente alla scuola* per quanto riguarda l'italiano. Secondo me, *alcuni pensano che sia la scuola a dover insegnare l'italiano proprio come lingua ai propri figli* e quindi spesso penso che non pensino neanche a dei corsi extrascolastici di Italiano (FG_INS);
- i papà lavorano tanto, perché poi quelle volte che li abbiamo contattati si sono anche dimostrati tanto disponibili e penso che forse loro non hanno, cioè sicuramente *non c'è nella loro cultura di colloquiare col docente*, per cioè come io faccio insomma con i miei figli. Vado a conoscere i professori al di là di quella che è la pagella, cioè per dire. Però secondo me *anche loro devono capire questa cosa* (FG_INS).

Non a caso, gli alunni più a rischio sono individuati proprio negli alunni con background migratorio, che sono in continuo aumento:

- *l'utenza è cambiata tantissimo negli ultimi anni, ma negli ultimi 5 anni c'è stato un boom, cioè proprio una roba pazzesca. Prima avevamo 2-3 stranieri, c'erano le classi miste però di ragazzi che parlano, ma di stranieri ce n'erano 2, 3 per classe, e non erano difficili. Ma di neoarrivati non ce n'erano uno, non ce n'era neanche uno per classe. Forse alla fine sì, forse uno per classe sì, perché mi ricordo che c'era una collega che faceva il laboratorio di Italiano con tutti e faceva una classe. Adesso, se tu li vai a prendere vengono, cioè ci sono classi intere, capisci? (FG_INS).*

Tale aumento desta la preoccupazione dei docenti, che si trovano ad avere difficoltà tanto dal punto di vista linguistico quanto da quello culturale:

- loro rimangono NAI almeno per 5 anni, cioè fondamentalmente almeno per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana, *ci vuole tempo per apprendere la lingua proprio di base e per la comunicazione di base. Per apprendere la lingua di studio è ancora più lungo il percorso (FG_INS);*
- e secondo me è anche dovuto al fatto che *non capiscono l'importanza dell'italiano per il lavoro futuro*, cioè non hanno idea di quanto sia utile per loro parlare l'italiano, perché *probabilmente vivono in contesti in cui non serve*. Magari i genitori non parlano italiano, ma vedono che lavorano e quindi essendo loro i modelli principali, hanno anche questo freno (FG_INS).

In alcuni casi, l'unica soluzione che vedono i docenti è quella di cercare di far equiparare la condizione di questi studenti a quella di un alunno con disabilità: infatti, se lo studente "rientrasse in questi parametri", "tutta la rete potrebbe mettersi in... mettere in atto delle azioni di supporto" (FG_FS).

6. Conclusioni. Gli auspici di chi opera nella scuola

L'ascolto della voce della Dirigente scolastica e del corpo docente (collaboratrice Vicaria, funzioni strumentali e docenti volontari) ha permesso di tracciare un quadro esaustivo del percepito all'interno dell'Istituto relativamente al fenomeno della dispersione scolastica, a livello tanto micro-sistemico (processi di insegnamento-apprendimento in classe) quanto meso-sistemico (contesto scuola e rapporto con il territorio). Le criticità hanno riguardato soprattutto la composizione delle classi, la disponibilità al cambiamento di parte del corpo docente (quindi anche la volontà di mettersi in rete con altre figure professionali, dentro e fuori la scuola) e il rapporto con le famiglie degli alunni più difficili, in particolare quelle con background migratorio. A fronte di tali problematiche gli intervistati hanno condiviso alcuni auspici, che è stato possibile rilevare grazie all'utilizzo delle etichette trasversali.

In primo luogo, i docenti auspicano un maggior equilibrio nelle classi tra alunni italofoeni e alunni con background migratorio, in modo tale che questi ultimi possano essere inclusi nel gruppo classe e sentirsi più stimolati dall'incontro con quei pari che hanno sviluppato maggiori competenze. Un contesto di classe, e non soltanto di Istituto, meno segregante è infatti determinante, secondo gli intervistati, per contrastare lo svantaggio socio-culturale, anche se richiede all'insegnante un lavoro più impegnativo di progettazione didattica per modulare le lezioni/attività a seconda dei livelli (disciplinari e linguistici) e degli obiettivi di apprendimento degli alunni all'interno della classe. Questo si scontra con la mancanza, da parte di alcuni docenti, della volontà di aprirsi al cambiamento, dal punto di vista sia di

collaborazione con altre figure educative e con il territorio, sia più strettamente didattico. La collaboratrice Vicaria, in questa prospettiva, auspica di:

- portare i docenti, soprattutto i docenti in gamba, che sono un po' qui, un po' là, ad un *livello di consapevolezza del proprio lavoro* tale da poter offrire poi tanto, da poter dare, perché molte volte io vedo che la qualità c'è, ma non c'è quel... ehm... *quel pezzo di consapevolezza del proprio lavoro che porta loro a tramutare per riuscire a dare, ad arrivare*. È proprio quello... e secondo me, cioè fatto questo, si è fatto tutto (INT_VIC).

Soprattutto in virtù di un'alta percentuale di studenti con background migratorio, i docenti propongono un radicale cambiamento nella modalità didattica (maggiore differenziazione delle proposte, diversa strutturazione degli orari e dei gruppi classe) e nel coordinamento interno, che implicherebbe anche una diversa gestione dirigenziale dell'Istituto:

- penso che una cosa su cui ci sarà bisogno di lavorare è *differenziare la proposta e non omologare la proposta*. Perché poi avere una classe tutta con tutti gli stranieri o gli stranieri sparsi in tutte le classi, ma che sia una soluzione che sia l'altra *bisogna che si ragioni su una proposta che sia valida ma differenziata* (FG_INS);
- *è possibile cambiare gli orari*, è possibile modificare, le quantità di ore assegnate a una o a delle altre materie, *sono possibili le classi aperte*, è possibile mettere insieme dei gruppi di ragazzi, *ci sono infinite possibilità* (FG_INS);
- se bisogna cambiare anche la strutturazione dei tempi scuola, *bisogna cambiare la strutturazione delle didattiche*, bisogna cambiare la struttura degli argomenti, e se alcune cose non le facciamo e altre cose le facciamo, *nessuno può proibire perché sono anni che esiste l'autonomia didattica*, che è il 20% dell'orario (FG_INS);
- *ci vuole un coordinamento*, un coordinamento operativo, un coordinamento interno che si occupa prevalentemente delle *dinamiche di classe*, delle *relazioni con i genitori* e un *coordinamento invece con le altre figure* (FG_FS).

In questa prospettiva, molti sono gli auspici che guardano a una diversa amministrazione, a livello sia territoriale che centrale, del sistema scolastico. In conclusione, sottolineiamo le due aspettative rilevate con più forza, ovvero quelle relative a una maggiore attenzione alle risorse professionali da destinare agli Istituti collocati nei territori multiproblematici e a una vera e propria trasformazione dell'ordinamento scolastico, che potrebbero rivelarsi efficaci sia nella prevenzione che nel contrasto della dispersione scolastica:

- *c'è una scuola che è in un tessuto sociale difficile, tu lì ci mandi il Preside migliore che hai, la DSGA migliore che hai*, cioè già così le scuole forse comincerebbero a funzionare, cioè fai... c'è un tessuto, vuoi salvare quel tessuto lì? La scuola è il riferimento per questi ragazzi, *dagli delle figure che funzionano* (FG_FS);
- che potrebbe essere davvero, a mio parere, anche a giudicare poi dai ragazzi che dalla terza media arrivano da noi alle superiori, *un anello di congiunzione che manca per quei ragazzi che sono anche difficilmente scolarizzabili*, perché arrivano comunque da una media faticosa, no, fatta nei modi più diversi, e non riescono ad affrontare subito quelle che sono le richieste di una scuola superiore, però hanno delle potenzialità e vanno motivati. *Rischiano la dispersione subito*, perché poi alla fine lasciano o comunque non sono ammessi all'anno successivo, e poi abbandonano. *Un anno intermedio, un quarto anno di scuola media secondo me potrebbe essere una buona strategia contro la dispersione* (INT_DS).

Un auspicio che la ricerca avanza in relazione a quanto illustrato è la riduzione del gap di studi a livello statistico in rapporto alla mancanza di dati disaggregati interni agli Istituti, che rimanda ai criteri (in termini di vincoli e possibilità) di composizione delle classi.

In conclusione, future traiettorie della ricerca e una messa a servizio dei dati per *policymakers* potranno essere definite più in dettaglio nel prosieguo del lavoro, grazie, ad esempio, al confronto tra le scuole nei diversi contesti coinvolti nel progetto PRIN e alla triangolazione tra dati quantitativi e qualitativi.

Riferimenti bibliografici

- Acocella, I. (2008). *Il focus group. Teoria e pratica*. FrancoAngeli.
- AGIA. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Agrusti, G., Vannini, I., & Asquini, G. (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell'era post-Covid. *Cadmo: Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, 1, 7-23.
- Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Ballarino, G., & Checchi, D. (Eds.). (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. il Mulino.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Anicia.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. il Mulino.
- Coacci, R. (2022). Coesione sociale e spazi urbani. Storie di vita a San Siro. *Pedagogika.it*, 26(4), 77-82.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2014). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione dagli 8 ai 15 anni*. Erickson.
- Cotza, V. (2024). Per un framework multivocale delle scuole della seconda opportunità in Europa. La specificità del caso italiano. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 303-310.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Giacalone, V. (2010). *Mentoring e scuola: teorie, modelli e metodologie di intervento a contrasto della dispersione scolastica*. Hoepli.
- Kellaghan, T. (2001). Towards a definition of educational disadvantage. *The Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais*, 32, 3-22.
- Fredella, C., & Zecca, L. (2024). Una pluralità di sguardi: il rapporto tra ricercatori, educatori e insegnanti e il ruolo dell'intersoggettività. In R. Viganò & C. Lisimberti (Eds.), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 70-80). Atti Convegno Nazionale SIRD, Pensa MultiMedia.
- Girelli, C., & Bevilacqua, A. (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*.

IPRASE.

- Grassi, P. (2022). *Barrio San Siro. Interpretare la violenza a Milano*. FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023, ottobre). *La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021, aa.ss. 2020/2021 - 2021/2022*. Ufficio di Statistica. https://www.mim.gov.it/documents/20182/7715421/Focus_Dispersione+scolastica+aa.ss.1920_2021+-+2021_2122.pdf
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*. PISA, OECD Publishing.
- INVALSI. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2019, ottobre). L'editoriale. La dispersione scolastica implicita. *Invalsi Open*. https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf
- Ricci, R. (2024). I divari in istruzione: un problema profondo. *Ricercazione*, 16(1), 21-35.
- Rosa, A. (2024). Innovare la cultura e la pratica della valutazione per una scuola democratica e inclusiva. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 72-83). Pensa MultiMedia.
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2023). La diffusione della povertà educativa in Italia. In L. Salmieri (Ed.), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore* (pp. 31-57). Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con bisogni educativi speciali. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 3(2), 221-232.
- Zecca, L., Passalacqua, F., & Ribis, A. (2020). Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e di II grado. *CQIA Rivista*, 30, 147-166.