

I QUADERNI
DELLA FONDAZIONE
CASSA DI RISPARMIO
DI CUNEO

Quelli che lasciano

La dispersione scolastica
in provincia di Cuneo

n.23
NOVEMBRE 2014



I QUADERNI DELLA FONDAZIONE
CASSA DI RISPARMIO DI CUNEO

La collana Quaderni della Fondazione CRC mette a disposizione i risultati delle ricerche socio economiche promosse dal Centro Studi per esplorare temi di interesse e di prospettiva per il territorio della provincia di Cuneo e per contribuire alla realizzazione e alla valutazione dell'attività propria della Fondazione.

Centro Studi Fondazione CRC: Elena Bottasso e Renato Lanzetti (coordinamento scientifico e redazionale).

La presente ricerca è stata promossa e finanziata dalla Fondazione CRC e realizzata da Adriana Luciano, Università degli Studi di Torino e Roberta Santi, cooperativa Orfeo.

Un ringraziamento particolare va a tutti gli operatori della Provincia di Cuneo e dei centri per l'impiego, ai dirigenti e docenti degli istituti scolastici e professionali, nonché a orientatori, educatori, formatori che si sono resi disponibili a fornire dati e informazioni, partecipare a incontri, proporre riflessioni e considerazioni che hanno contribuito alla realizzazione di questa ricerca.

NOVEMBRE 2014

Quelli che lasciano

La dispersione scolastica
in provincia di Cuneo

a cura di

Adriana Luciano e Roberta Santi



**FONDAZIONE
CASSA DI RISPARMIO
DI CUNEO**

CENTRO STUDI

© 2014 Fondazione CRC
Via Roma 17 – 12100 Cuneo – Italia
www.fondazionecrc.it
ISBN 978-88-98005-09-3

Il documento in formato PDF è scaricabile dal sito www.fondazionecrc.it
È vietata la riproduzione dei testi, anche parziale, senza autorizzazione

Progetto grafico e impaginazione: Bosio.Associati – Savigliano
Stampa: Tipolito Europa – Cuneo

Chiuso in tipografia a novembre 2014



Indice

p. 9	Introduzione
14	1. Vent'anni di politiche per prevenire la dispersione scolastica
14	1.1 Che cosa è la dispersione scolastica
17	1.2 Perché il problema della bassa scolarità è al centro delle politiche di tutti i Paesi industrializzati?
27	1.3 Le cause degli abbandoni scolastici. Una rassegna di letteratura
32	1.4 Come ridurre gli abbandoni. Una rassegna delle politiche
34	1.4.1 Misure preventive
38	1.4.2 Misure di intervento in itinere
40	1.4.3 Misure di reintegrazione
42	1.4.4 Misure universalistiche e selettive
45	1.4.5 Le politiche europee
46	1.4.6 L'importanza di misurare e monitorare
49	2. La dispersione scolastica in provincia di Cuneo: i dati e le azioni
49	2.1 Gli <i>early school leavers</i> in provincia di Cuneo
49	2.1.1 Gli <i>early school leavers</i> e gli indicatori del disagio
62	2.1.2 I giovani con basso titolo di studio nel mercato del lavoro cuneese
74	2.2 Le esperienze e gli attori in provincia di Cuneo
74	2.2.1 Le misure preventive
74	2.2.1.1 La formazione per insegnanti e formatori
78	2.2.1.2 Gli interventi a favore dell'innovazione didattica
80	2.2.1.3 Le azioni di orientamento finalizzate all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e all'occupabilità
84	2.2.1.4 Le iniziative per conoscere l'offerta del secondo ciclo
85	2.2.1.5 Un progetto di trasferimento di innovazione
85	2.2.1.6 Conoscere le professioni
86	2.2.1.7 I tirocini estivi
87	2.2.1.8 Le azioni a favore degli studenti stranieri e delle loro famiglie
90	2.2.2 Le misure di intervento in itinere
90	2.2.2.1 Gli interventi di contrasto alla dispersione scolastica
93	2.2.2.2 Gli interventi nelle scuole superiori
94	2.2.3 Le misure di reintegrazione
97	In sintesi
98	3. La prospettiva del <i>community learning</i>
110	Conclusioni
117	Bibliografia

Presentazione

La Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo ha progressivamente aumentato i propri investimenti sull'educazione e a favore delle giovani generazioni, consapevole del fatto che l'istruzione rappresenta oggi il fattore fondamentale di sviluppo nell'economia della conoscenza, ma anche lo strumento più efficace di cittadinanza e di antidoto alla disuguaglianza sociale.

Il settore Educazione, primo settore di intervento della Fondazione, dal 2011 ha assorbito circa il 20% delle risorse disponibili, per la promozione di bandi, progetti propri e contributi ai soggetti del territorio locale, impegno che è stato confermato, con il 21%, nel Documento Programmatico Previsionale per l'anno 2015.

La Fondazione si è posta l'obiettivo di "contribuire ad aumentare la qualità della scuola in provincia di Cuneo, operando attraverso iniziative di sostegno all'innovazione didattica, di educazione alla cittadinanza e di supporto all'orientamento, oltre che con interventi infrastrutturali per la messa in sicurezza degli edifici scolastici".

L'investimento nelle tematiche dell'istruzione e della formazione è stato da sempre accompagnato da una intensa attività di analisi, approfondimento ed esplorazione, da parte del Centro Studi, delle varie dimensioni del sistema scolastico locale, a tutti i livelli, della formazione e dell'impiego di capitale umano, oltre che dei processi di sviluppo e di innovazione che da esso possono derivare (solo per citare i più pertinenti, si vedano i Quaderni n. 4, 6, 8, 11, 14, 15, 18 della Fondazione CRC).

La dispersione scolastica, oggi al centro del dibattito intorno alla scuola a livello europeo e italiano, rappresenta ancora un problema particolarmente rilevante per il nostro territorio provinciale, che si distingue purtroppo per un'incidenza di giovani che abbandonano gli studi più alta rispetto alla media piemontese.

Per questo motivo il Centro Studi ha ritenuto di fondamentale importanza avviare un'indagine – realizzata grazie alla collaborazione con la professoressa Adriana Luciano dell'Università di Torino e la ricercatrice Roberta Santi – finalizzata a conoscere meglio le caratteristiche del fenomeno della dispersione scolastica in provincia di Cuneo, per esplorarne le cause e per analizzare gli interventi che il sistema locale ha finora messo in atto per contrastarlo e che potrebbe promuovere in futuro, anche a partire dalle indicazioni fornite dalle politiche e dagli studi realizzati a livello internazionale.

Nel corso dell'analisi, lo stesso gruppo di ricerca ha accompagnato la Fondazione in un approfondimento territoriale *sulla Formazione dei giovani delle valli alpine cuneesi e sviluppo del territorio* (Quaderno *on line*, luglio 2013), propedeutico alla progettazione di interventi per favorire la scolarità dei minori residenti in montagna.

Può essere interessante leggere i risultati di questi lavori insieme a quelli scaturiti da un'altra indagine promossa dal Centro Studi nello stesso periodo, dedicata allo studio dei percorsi formativi e lavorativi dei diplomati degli istituti tecnici e professionali della provincia di Cuneo, realizzata con la professoressa Manuela Olagnero dell'Università di Torino e Metis ricerche (Quaderno *on line*, dicembre 2014).

Le indagini messe a disposizione evidenziano ancora una volta luci e ombre del "modello" cuneese rispetto all'investimento in capitale umano e alle prospettive future, e offrono preziosi suggerimenti per tutti i soggetti a vario titolo coinvolti – istituzioni ed enti locali, fondazioni, università, scuola, agenzie formative, forze economiche e sociali – per migliorare la capacità di valorizzare le potenzialità delle giovani generazioni in un'ottica di sviluppo economico, sociale, culturale.

Il Centro Studi

Introduzione

Nel settembre 2013 il Governo italiano ha approvato un decreto legge che ha stanziato 15 milioni di euro da spendersi entro la fine del 2014 per interventi volti a prevenire la dispersione scolastica, uno degli obiettivi strategici delle politiche europee degli ultimi decenni. Convenzionalmente, la dispersione si misura in Europa calcolando la percentuale dei giovani dai 18 ai 24 anni che sono usciti dai percorsi di istruzione e formazione professionale senza un diploma o una qualifica, percentuale che in Italia è più alta di 4 punti percentuali rispetto alla media europea (17% contro 13%). L'obiettivo fissato al 10% per il 2020 – e già raggiunto da numerosi Paesi europei – è, per l'Italia, ancora un miraggio e i milioni stanziati appaiono come una risorsa modesta, se confrontata con lo stato di crisi in cui si dibatte la scuola italiana.

È talmente copiosa la mole di documenti, ricerche, progetti che si occupano di dispersione scolastica da rendere superfluo qualunque discorso teso a sottolinearne l'importanza. Merita comunque ricordare che se la questione dell'innalzamento del livello di scolarità è stata a lungo posta come una questione di civiltà, di riduzione delle diseguaglianze sociali, di riconoscimento di pari opportunità di fronte all'istruzione, ora è universalmente riconosciuto il fatto che l'aumento del livello di istruzione della popolazione è una condizione necessaria per lo sviluppo economico di Paesi che competono su mercati internazionali nei campi dell'innovazione e della conoscenza. Se a livello individuale una bassa scolarità significa rischio di disoccupazione e povertà, cattiva salute, dipendenza dall'assistenza, a livello collettivo una scarsa offerta di competenze e di capacità di apprendimento significa difficoltà per le imprese di approvvigionarsi di materia grigia – la materia prima più importante delle economie più sviluppate – mentre per l'economia nel suo insieme significa scarsità di nuove energie imprenditoriali, il carburante essenziale di ogni economia che voglia continuare a svilupparsi.

Il generale consenso sulla necessità di migliorare il livello di istruzione della popolazione ha creato indubbiamente un clima favorevole alla sperimentazione di politiche orientate a ridurre la dispersione scolastica e alla condivisione di alcune linee strategiche di intervento, ma non per questo ha prodotto i risultati sperati. Molti Paesi, inclusa l'Italia, hanno dovuto ridimensionare i propri obiettivi e stentano a trovare un assetto stabile del sistema di istruzione e formazione in grado di far crescere le competenze della popolazione giovane e adulta.

Dispersione scolastica: un problema attuale

Livello di istruzione e sviluppo

Politiche di contrasto alla dispersione scolastica

Ciò dipende in parte dalla complessità del problema. A uno sguardo comparativo sugli studi e le esperienze condotte in molti Paesi industrializzati (di cui si darà diffusamente conto nel cap. 1) alcuni aspetti del problema risultano ampiamente condivisi. In primo luogo, il fatto che l'abbandono scolastico non si presenta mai come un evento che compare nel percorso di vita di una parte della popolazione, ma è sempre l'effetto di un processo che affonda le proprie radici nella prima infanzia, quando fattori genetici, familiari, economici pongono le basi delle capacità di apprendimento dei futuri scolari. A scuola le difficoltà si manifesteranno fin dai primi anni dell'istruzione primaria, ma emergeranno in maniera eclatante durante la scuola secondaria di primo grado e nella transizione verso la scuola superiore.

È per questo che è ormai largamente condivisa l'idea che gli abbandoni precoci si debbano contrastare con interventi rivolti alla prima infanzia con un approccio che coinvolga insieme ai bambini le loro famiglie e i loro gruppi di riferimento. Ed è anche per questo che gli interventi tardivi che pure vengono realizzati talvolta con un dispiegamento di mezzi superiore a quello destinato alla prima infanzia vanno più spesso incontro a insuccessi.

Un'altra questione su cui esiste ormai un'ampia evidenza empirica è quella che riguarda i destinatari degli interventi didattici realizzati durante il percorso di studi. Le scuole che ottengono i migliori risultati non sono quelle che indirizzano i loro interventi soprattutto sui ragazzi a rischio di abbandono, ma quelle che utilizzano metodologie didattiche finalizzate al successo formativo di tutti gli allievi. Ambienti di apprendimento capaci di tener conto dei diversi stili cognitivi degli allievi, in grado di suscitare impegno verso mete raggiungibili, aperti al mondo esterno in modo che il processo di apprendimento diventi un tutt'uno con la vita: questi ambienti sono in grado di non lasciare indietro gli allievi più fragili per sottoporli poi ad azioni di rinforzo che hanno spesso il sapore della discriminazione e della stigmatizzazione.

Un terzo elemento, messo in evidenza dai rapporti di valutazione che hanno posto sotto osservazione programmi finalizzati al contrasto alla dispersione, riguarda due prerequisiti importanti. La connotazione sistemica del processo che conduce agli abbandoni precoci richiede che anche gli interventi abbiano carattere sistemico, ovvero che intervengano non solo sulla relazione docente-allievo, ma sulle interazioni in classe e fuori classe, sulle relazioni familiari, sulle condizioni economiche e abitative, sulle condizioni di salute. L'altro prerequisito riguarda la durata degli interventi. Non si può pensare di ottenere risultati apprezzabili da una politica che insiste su un fenomeno complesso come la dispersione con interventi di breve durata. La durata degli interventi e la possibilità di intervenire in itinere per introdurre miglioramenti sono precondizioni importanti di qualunque intervento che aspiri a ottenere risultati stabili.

Se a un consenso così diffuso non seguono spesso, come vedremo, politiche coerenti, ciò si deve – almeno in parte – al fatto che il consenso riguarda condizioni assai difficili da realizzare, soprattutto in Paesi come

l'Italia dove gli investimenti in istruzione sono stati sempre piuttosto risicati e dove non esistono robuste politiche rivolte all'infanzia.

Esiste poi un altro insieme di questioni su cui ci sono differenze significative tra i vari Paesi e che riguarda il rapporto che storicamente si è stabilito tra economia e scuola e tra istruzione e formazione professionale. I Paesi in cui il dialogo tra scuola e imprese ha radici profonde, in cui la transizione tra scuola e lavoro si avvale storicamente di forme di alternanza che consentono di integrare la formazione teorica con l'esperienza pratica, in cui il canale della formazione professionale gode di riconoscimento sociale ed è articolato fino al livello dell'istruzione terziaria, presentano una percentuale di ESL (*early school leavers*) più bassa. La Germania, per esempio, ha una percentuale di ESL del 10% e l'Austria del 7,6%. Mentre in questi come in altri Paesi, che hanno un solido sistema di formazione professionale, si dà per scontato che per una certa gamma di professioni la formazione debba avvenire fuori dal canale accademico senza che questo ne diminuisca il valore sociale, in altri Paesi in cui si è storicamente privilegiato il canale accademico la formazione professionale gode di minor prestigio e non ha raggiunto il livello di maturità sufficiente per presentarsi come un'alternativa positiva alla formazione accademica. In questi Paesi – l'Italia è uno di questi – l'offerta formativa è necessariamente più limitata e la formazione professionale viene percepita come un canale formativo di ripiego a cui si accede quando si fallisce nel canale accademico.

Il caso della formazione professionale è solo uno dei casi in cui le differenze tra i sistemi istituzionali dei diversi Paesi danno luogo a effetti differenti delle stesse politiche. Come l'evidenza empirica internazionale mostra, perché la formazione professionale costituisca un canale formativo utile per ridurre la dispersione scolastica, offrendo una pluralità di alternative in grado di intercettare differenti capacità e attitudini, è necessario che le alternative non siano state approntate per effettuare tardivi recuperi ma per offrire significative opportunità. E ciò non si può fare con poche risorse e in tempi brevi.

Lo stesso si potrebbe dire per la scuola dell'infanzia. Se è in generale condivisa l'idea che le capacità di apprendimento si sviluppino nei primi anni di vita e che soprattutto per i bambini che provengono da situazioni più a rischio una scolarizzazione precoce può evitar loro un destino di insuccesso scolastico, politiche orientate in tal senso devono fare i conti con la storia passata. Nei Paesi, e l'Italia è uno di questi, in cui storicamente si è poco investito nelle politiche per l'infanzia, servono molte risorse economiche e un significativo cambiamento culturale per far aumentare la platea dei bambini a cui può essere offerta la possibilità di frequentare una scuola per la prima infanzia.

Queste brevi considerazioni possono dare un'idea del perché una questione a lungo dibattuta, ritenuta da tutti importante, sia ben lontana dall'essere risolta e richieda costanti approfondimenti per mettere a punto politiche in grado di tener conto delle esperienze (e degli errori) del passato e dei vincoli istituzionali e culturali del contesto in cui vengono applicate.

Rapporto scuola
ed economia

Caso Cuneo

Nasce da questa esigenza di approfondimento la ricerca che qui viene presentata e che ha come riferimento territoriale la provincia di Cuneo, un territorio che nel panorama piemontese presenta non pochi elementi di interesse. Se la analizziamo attraverso gli indicatori che si utilizzano normalmente per misurare il grado di modernizzazione di un sistema locale (spese in R&S, brevetti, scolarità della popolazione, ecc.), Cuneo è posizionata in fondo alla graduatoria delle province piemontesi, ma balza ai primi posti per tasso di occupazione e reddito prodotto. È la zona in cui l'agricoltura ha ancora un peso significativo e in cui convivono zone di cultura intensiva e industrializzata con zone di nuova agricoltura sostenibile e di qualità. Prevala la presenza di settori industriali non ad alta tecnologia, tra i quali spicca il settore agroalimentare. Domina la piccola impresa e le ricerche mostrano, accanto a un'imprenditorialità poco scolarizzata di stampo tradizionale, come sia cresciuta una generazione di imprenditori orientati all'innovazione.

Il caso di Cuneo, diventata capitale del gusto, meta di un turismo attratto dalla bellezza del paesaggio e dall'offerta enogastronomica, viene anche definito come un "miracolo di cristallo" dalle basi fragili e dal futuro incerto.

I processi di innovazione che ne hanno decretato il successo nell'ultimo decennio sono infatti il frutto di un *bricolage* intelligente di cui sono stati protagonisti imprenditori e tecnici non sempre provvisti di titoli di studio elevati, ma inseriti in reti di relazioni cooperative all'interno delle singole imprese e tra imprese. Ma si tratta, appunto, di reti informali che nascono e muoiono con gli imprenditori che le hanno create e che raramente godono di sostegni istituzionali. Rari i casi di interazioni con istituzioni scolastiche e università, difficili i rapporti con le amministrazioni locali; considerate inadatte, perché troppo burocratiche, le procedure per ottenere servizi e finanziamenti.

Il miracolo è di cristallo perché la diffusione di un modello di integrazione tra cultura e industria è ostacolato dal fatto che i circuiti innovativi non riescono a estendersi a causa di una mentalità diffusa che vede più rischi che vantaggi nell'investimento in cultura, perché il tessuto di piccole imprese non dispone delle risorse necessarie per investire, perché c'è competizione tra le aziende che investono. Le innovazioni rimangono puntiformi: casi di eccellenza che non si riproducono oltre ristretti circuiti di apprendimento, magari connessi con il resto del mondo, ma incapaci di fare sistema a livello locale.

Occuparsi di dispersione scolastica in un territorio come questo significa accettare la sfida di comprendere su quali risorse nascoste si può far leva perché famiglie, imprese e istituzioni mettano in atto nei processi educativi e nel funzionamento delle istituzioni quelle capacità di innovazione che hanno dato vita a un modello di economia della conoscenza del tutto particolare, non fondato sul rapporto tra scienza e industria ma su processi di apprendimento basati sull'interazione tra imprenditori, consumatori, tecnici, produttori di tecnologie (Luciano, 2014).

La sfida è quella di arrivare a connettere la conoscenza che si produce nelle università e nei centri di ricerca con quella che si elabora informalmente nei territori e nelle imprese e che è “di cristallo” proprio perché non può essere comunicata, diffusa e riprodotta al di fuori dei ristretti circuiti in cui viene prodotta.

Far crescere una generazione di cuneesi più scolarizzati, ma non per questo separati da quell'humus creativo fatto di tradizione, di innovazione e di profondo legame con il territorio, è una sfida che richiede non solo di cambiare una cultura troppo appagata dal suo successo per vederne il suo limite, ma anche di adottare strategie di successo scolastico che sappiano fare tesoro di quella cultura capace di apprendere e di innovare senza rinunciare alle proprie tradizioni.

Per offrire un contributo di analisi in questa direzione la ricerca ha approfondito l'analisi quantitativa del fenomeno della dispersione in provincia di Cuneo sulla base delle fonti statistiche disponibili, per concentrarsi poi sulla ricognizione degli interventi che in questi anni si sono fatti per contrastare il fenomeno degli abbandoni scolastici precoci, alla luce delle indicazioni che provengono dalla letteratura internazionale.

A quest'ultima è dedicato il primo capitolo, mentre alla ricerca sulla realtà cuneese è dedicato il secondo che si è avvalso non solo della documentazione disponibile ma anche di numerosi colloqui individuali e di gruppo realizzati con insegnanti, educatori, funzionari pubblici, operatori dei servizi per l'impiego.

Il terzo capitolo è dedicato a rileggere le politiche contro la dispersione alla luce di teorie ed esperienze che pongono l'accento sulla dimensione sociale dei processi di apprendimento e sulle azioni che si possono mettere in atto su un territorio per coinvolgere l'intera comunità in processi di apprendimento collettivo. Si tratta di azioni che hanno l'obiettivo di essere di stimolo per i giovani a non vivere la scuola come un mondo separato dalla vita, e per gli adulti – soprattutto nella loro veste di genitori, imprenditori, politici – a non viverci come estranei al mondo della scuola ma come protagonisti, insieme agli insegnanti e ai ragazzi, di un processo di rigenerazione culturale del territorio.

Articolazione
del rapporto

1. Vent'anni di politiche per prevenire la dispersione scolastica

1.1 Che cosa è la dispersione scolastica

Il mancato raggiungimento di un diploma di scuola secondaria superiore ha immense conseguenze non solo per le persone che si trovano in questa situazione ma per l'intera società. La piena scolarizzazione a livello di secondaria superiore è una necessità per assicurare la partecipazione alla vita civile e migliori opportunità nel mercato del lavoro. Coloro che abbandonano precocemente la scuola nei Paesi OCSE guadagnano in media meno e hanno livelli di disoccupazione superiori rispetto a coloro che proseguono gli studi. Prevenire gli abbandoni è costoso e coinvolge non solo l'intero sistema educativo ma anche i servizi sociali e sanitari. Tuttavia, la lotta per una piena scolarizzazione può essere vinta. Il denaro investito per prevenire gli abbandoni è denaro ben speso. I vantaggi pubblici e privati in termini di maggiori entrate fiscali e di minori spese in salute, assistenza pubblica e giustizia criminale superano nettamente i costi.

Queste affermazioni perentorie sono contenute in un recente saggio pubblicato dall'OCSE (Lyche, 2010) e si fondano su un'imponente massa di studi realizzati in vari Paesi a partire dagli anni Ottanta.

L'unanime accordo di studiosi e politici sulla necessità di contrastare le uscite dal sistema scolastico prima del raggiungimento di un diploma di scuola media superiore o di una qualifica professionale si accompagna anche a un ampio consenso sulle definizioni, sulle cause, sulle conseguenze e sui provvedimenti da prendere, con poche varianti che dipendono soprattutto dalle differenze esistenti tra i sistemi di istruzione dei vari Paesi.

Espressioni come *drop-out*, *early school leavers*, *décrochage*, dispersione, abbandono rimandano, negli Stati Uniti, al mancato traguardo del diploma di *high school*; un traguardo che fino a pochi anni fa non veniva raggiunto da circa un quarto dei ventenni americani. Una definizione analoga viene utilizzata dall'OCSE, ma la sua applicazione pone qualche problema quando si tratta di confrontare Paesi che hanno differenti sistemi di istruzione. La definizione operativa codificata nel 2009 recita infatti:

Il tasso di raggiungimento della piena scolarizzazione è definito come proporzione di giovani che entrano in uno specifico livello di istruzione e che lo completano con successo. Questo tasso è calcolato come percentuale di studenti che raggiungono il diploma sul totale di coloro che sono entrati "n" anni prima, dove "n" è il numero di anni richiesto per completare il ciclo di studi (OCSE, 2009).

Definizioni di dispersione

Europa e Stati Uniti

A questa definizione, che non comprende coloro che raggiungono in ritardo il diploma, ne sono state aggiunte altre due che tengono conto dei diplomati in un periodo di tempo $n+2$ e $n+10$.

Anche la definizione usata da EUROSTAT per i Paesi europei ha dovuto tener conto di differenti sistemi di istruzione e, diversamente dal criterio di misurazione americano e canadese che pone come traguardo da raggiungere il diploma di *high school*, considera *drop-out* o *early school leavers* coloro che hanno solo un diploma di scuola media inferiore (Experts Network of Social Sciences of Education and Training, 2010)¹. Secondo la definizione adottata in Europa, nel 2012 il 14,9% dei ragazzi e il 10,7% delle ragazze tra i 18 e i 24 anni sono *early school leavers*, ovvero hanno abbandonato la scuola senza raggiungere un diploma.

I problemi di misurazione, quando l'obiettivo non è soltanto quello di comparare diversi contesti nazionali, ma di analizzare in profondità il fenomeno e di predisporre interventi, cambiano di significato. In alcuni Paesi definizioni e strumenti di misurazione sono direttamente connessi con le politiche dedicate a contrastare i casi di abbandono. In Francia, per esempio, un decreto del 2010 ha fissato il livello minimo di qualificazione che ogni studente dovrebbe raggiungere nel *baccalauréat* generale o nel diploma professionale di livello IV o V e il sito ministeriale EDUSCOL segnala: «tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi est décrocheur» (CÉREQ 2012).

Francia

Da questa chiara presa di posizione sono discese una serie di implicazioni circa i modi di tenere sotto osservazione il fenomeno e di mettere in pratica strategie di contrasto. Un primo livello di raccolta di informazioni è quello territoriale dei rettorati dove vengono registrati i giovani che essendosi iscritti nell'anno $n-1$ non lo sono più nell'anno n , né in qualche corso dell'educazione nazionale, né nella formazione professionale e non hanno neppure un contratto di apprendistato. Una seconda rilevazione avviene a livello di istituto scolastico e ha la funzione di prevenire gli abbandoni. Vengono rilevate le assenze prolungate che vengono comunicate al rettorato. Un terzo livello di raccolta di informazioni è quello che rileva il numero di interviste realizzate dal Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO) a giovani a rischio di abbandono e dalle Missions Générales d'Insertion (MGI) che si occupano dei ragazzi che sono fuori dal circuito educativo da meno di un anno e che ricevono ogni anno decine di migliaia di giovani.

Dal 2011 è in funzione anche il *Système Interministériel d'Échange*

¹ L'OCSE e la UE prendono in considerazione, nel monitoraggio della dispersione, anche i seguenti indicatori: il tasso di partecipazione scolastica o tasso di scolarità (rapporto tra il numero di studenti 14-18enni iscritti alle scuole secondarie di secondo grado e il numero dei ragazzi residenti di quella stessa età); il tasso di diplomati, ovvero la percentuale di diplomati nell'anno indicato sull'ammontare dei diciannovenni residenti; i livelli di istruzione raggiunti dalla popolazione adulta (25-64, con particolare attenzione alla fascia 25-34); la qualità degli esiti scolastici, ovvero i punteggi medi dei quindicenni in matematica e lettura rilevati attraverso l'indagine campionaria PISA (ISFOL, 2012).

Italia

d'Informations (SIEI) che raccoglie i dati provenienti da vari ministeri, verifica quanti dei giovani segnalati si sono rivolti alle Missions Générales o alle Missions locales e compila la lista dei giovani che hanno abbandonato la scuola e che non hanno contatti con nessun servizio di orientamento. Con questo metodo si è arrivati a contare circa 250.000 «décrochés non retrouvés» (CÉREQ, 2012).

In Italia il Ministero dell'Istruzione, a partire dal 2000, definisce la dispersione scolastica come:

Un insieme di fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscite in corso o a fine anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria o post-obbligatoria prima del raggiungimento del titolo di studio.

Tale definizione comprende cinque misure fornite dal Sistema Statistico Nazionale (SISTAN): gli alunni ripetenti; gli alunni in ritardo rispetto all'età anagrafica; gli abbandoni, cioè le interruzioni di frequenza; le frequenze irregolari, ovvero gli alunni non valutati alla fine dell'anno per eccessivo numero di assenze; gli alunni promossi con debito formativo (solo per gli alunni della scuola secondaria di secondo grado) (ISFOL, 2012).

Se le definizioni statistiche variano da Paese a Paese in relazione con la diversa struttura dei sistemi educativi e con le politiche di contrasto messe in atto, pieno consenso tra studiosi e operatori è stato da tempo raggiunto nel ritenere che l'abbandono scolastico sia, dal punto di vista sostantivo, un processo e non un evento. Un processo che riguarda la storia individuale e i modi in cui questa storia evolve in un progressivo disinvestimento che culmina a un certo punto nell'abbandono (Rumberger, 2011).

Dispersione
come processo

È nella prima infanzia, prima che cominci la carriera scolastica, che si pongono le premesse di più o meno traumatiche interruzioni. Qui si strutturano i modelli di comportamento che favoriranno il progressivo disimpegno dalla scuola e da ultimo l'abbandono (Experts Network of Social Sciences of Education and Training, 2010). Ed è in queste storie personali che si annidano i prodromi di abbandoni che, proprio per la storia che li ha generati, hanno significati diversi e avranno diverse conseguenze. Per alcuni saranno le difficoltà di apprendimento contratte già in tenera età a tradursi nell'insuccesso scolastico, scoraggiamento e rinuncia; per altri sarà il senso di estraneità se non di ostilità verso l'istituzione e il disimpegno che ne seguirà a porre le premesse dell'abbandono (Janosz, 1994). Ma, al momento dell'abbandono, diverse sono le motivazioni che inducono a lasciare. C'è chi abbandona avendo in mente una possibile occupazione e una carriera professionale non giocata sulle competenze acquisite a scuola. C'è chi lascia per ragioni che non hanno a che vedere con la scuola ma con la propria situazione familiare e personale (povertà, gravidanza precoce, impegni familiari). C'è chi lascia perché i ripetuti insuccessi hanno minato profondamente il senso di autostima e ci si crede incapaci. Ma c'è anche chi

lascia solo perché si sente estraneo al mondo della scuola e chi vorrebbe lasciare ma resta e continua a vivere dentro la scuola il suo senso di esclusione (Dwyer, Youth Research Centre, 1996). E lasciare non vuol dire lasciare la scuola per sempre. Qualcuno si inserisce con successo nel mercato del lavoro e la scuola resta un ricordo, non sempre sgradevole. Qualcuno ritornerà a scuola. Qualcuno andrà a ingrossare le fila di coloro che restano ai margini, senza scuola e senza lavoro. Dunque, non sempre la decisione di abbandonare è un fatto negativo, subito, rimpianto. E in questi passaggi e nelle rappresentazione che le persone se ne fanno al momento dell'abbandono – o più tardi – giocano sempre la storia personale, gli incontri che si sono fatti a scuola e fuori dalla scuola, le opportunità che si sono o non si sono trovate.

Resta il fatto che prevenire l'abbandono significa capire le ragioni di un disinvestimento che è sempre graduale e che può essere intercettato se si dispone di un sistema di allarme in grado di cogliere i segnali di questo disinvestimento, quando si manifestano, e di ricostruirne la genesi (Rumberger, 2011). L'impresa è comunque ardua. Anche in una regione come il Québec, che è stata una delle prime realtà ad avviare una robusta politica di contrasto agli abbandoni precoci, tanto da riuscire a ridurre a un terzo gli abbandoni in meno di dieci anni (dal 34% nel 1999 al 12% nel 2006), ancora un giovane su 10 è senza diploma e il Governo continua considerare la lotta contro gli abbandoni precoci della scuola uno degli obiettivi strategici delle proprie politiche giovanili per il periodo 2009-2014 (Balas, 2011).

1.2 Perché il problema della bassa scolarità è al centro delle politiche di tutti i Paesi industrializzati?

Negli anni Sessanta e Settanta, anni di riforme dei sistemi educativi di molti Paesi industrializzati per innalzare il livello dell'obbligo scolastico, il fatto che una percentuale elevata di giovani, in gran parte provenienti dalle classi sociali inferiori, non arrivasse a un diploma di scuola secondaria superiore era considerato esecrabile dal punto di vista della giustizia sociale, sintomo importante dell'operare di meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali, oggetto di studio per sociologi e pedagogisti. Ma è solo a partire dagli anni Novanta che gli abbandoni scolastici precoci diventano un problema economico e una minaccia alla coesione sociale. È il riconoscimento che lo sviluppo economico sempre più dipende dal capitale umano investito, che i rischi di disoccupazione aumentano in proporzione alla diminuzione del livello di competenza delle persone, che la disoccupazione porta con sé rischi gravi di esclusione sociale, a far cambiare ai governi la prospettiva con cui guardare il fenomeno e a sollecitare strategie di intervento (Dekkers, Driesen, 1997)².

Una testimonianza di questo cambiamento di prospettiva è rappresen-

2. Per una ricostruzione storica delle teorie e delle politiche relative agli abbandoni scolastici precoci cfr. Colombo M., 2010.

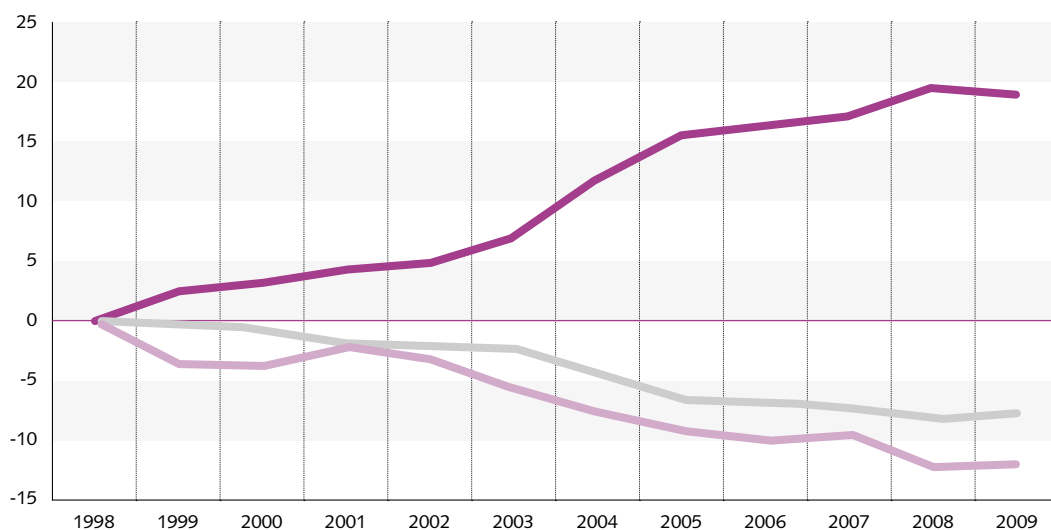
Cambiamento di prospettiva

tata dal crescente impegno dell'OCSE a studiare il fenomeno, a proporre misure di fronteggiamento e a lanciare segnali di allarme:

Across OECD countries, almost one of every five students does not reach a basic minimum level of skills to function in today's societies (indicating lack of inclusion). Students from low socio-economic background are twice as likely to be low performers, implying that personal or social circumstances are obstacles to achieving their educational potential (indicating lack of fairness). Lack of inclusion and fairness fuels school failure, of which dropout is the most visible manifestation, with 20% of young adults on average dropping out before finalising upper secondary education (OCSE, 2013).

L'allarme si fonda su una ricognizione dei principali cambiamenti avvenuti nel mercato del lavoro dei Paesi più industrializzati, il più rilevante dei quali è la progressiva riduzione della domanda di lavoro non qualificato (fig. 1).

Figura 1. Andamento dell'occupazione in gruppi occupazionali distinti per livello di istruzione (1998-2009)*



*Variazione % del tasso di occupazione in riferimento al 1998, per gruppi occupazionali definiti per livello di istruzione

Fonte: OCSE (2013)

Lavoratori occupati con un alto livello d'istruzione

Lavoratori occupati con un livello intermedio d'istruzione

Lavoratori occupati con un baso livello d'istruzione

Gli obiettivi
di Lisbona

Discendono da qui le preoccupazioni per un futuro in cui ci si attende un'ulteriore riduzione della domanda di lavoro non qualificata in presenza di una quota consistente di popolazione che non ha acquisito le competenze necessarie per competere nel mercato del lavoro. Per l'Europa la data fatidica che segnala formalmente il cambiamento di prospettiva è quella del vertice di Lisbona del 23 e 24 marzo del 2000, quando i Governi dell'Unione Europea si sono impegnati a costruire un'economia e una società basate sulla conoscenza, un'economia dinamica che ha bisogno di educazione, di formazione e di apprendimento per tutta la durata della vita.

Si fa strada l'ipotesi che l'aumento della scolarità possa produrre significativi aumenti del PIL, coniugandosi non solo con l'aumento del tasso di occupazione ma anche con una migliore qualità della vita. Vengono così fissati al 2010 due obiettivi: l'85% dei giovani di 22 anni con il diploma di scuola media superiore e il 10% dei giovani tra i 18 e i 24 anni con il solo titolo di scuola secondaria inferiore.

Nel 2012 l'Europa a 27 è ancora lontana dall'aver raggiunto gli obiettivi di Lisbona: il 13% dei giovani tra i 18 e i 24 anni non ha raggiunto un diploma di scuola media superiore e la percentuale di laureati nella popolazione tra i 30 e i 34 anni ha raggiunto soltanto il 36%. Più di 6 milioni di giovani in Europa sono lontani dall'aver raggiunto il livello di formazione ritenuto necessario per vivere e lavorare in una società della conoscenza.

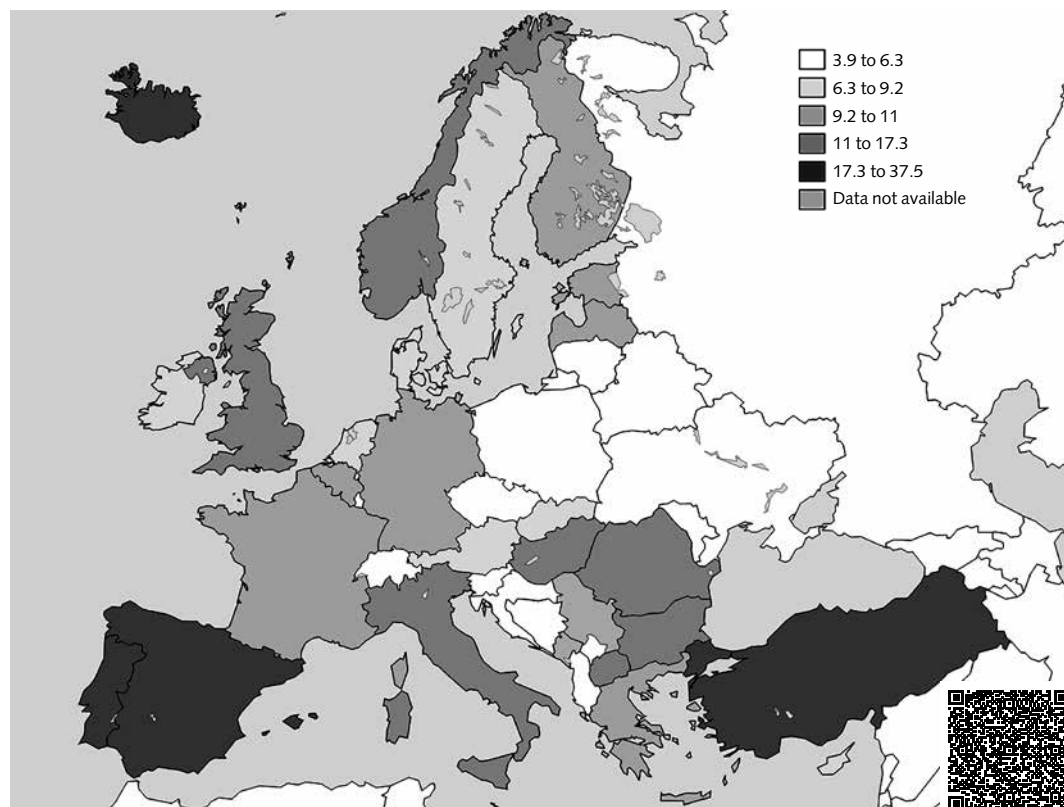
I valori medi, tuttavia, nascondono situazioni molto diverse tra i Paesi. Nel 2012 i giovani tra i 18 e i 24 anni senza diploma erano solo il 4,4% in Slovenia, ma il 24,9% in Spagna e il 17,6% in Italia. Nella maggior parte dei Paesi, comunque, i progressi realizzati a partire dal 2000 sono stati più lenti di quanto ci si aspettasse, le cause del fenomeno più complesse e più difficili da aggredire da parte delle politiche pubbliche (tab. 1; fig. 2). E a vivere le conseguenze più gravi sono i giovani immigrati: a livello medio europeo la proporzione tra nativi e immigrati è di uno a due circa, mentre in Italia il divario è ancora maggiore.

Tabella 1. Variazione percentuale di early school leavers nei Paesi UE (2008-2012)

	2008	2009	2010	2011	2012	diff. 2008-12
UE (28 Paesi)	14,7	14,2	13,9	13,4	12,7	-2
UE (27 Paesi)	14,8	14,3	14	13,5	12,8	-2
Area Euro (17 Paesi)	16,5	15,9	15,5	14,8	13,9	-2,6
Austria	10,1	8,7	8,3	8,3	7,6	-2,5
Belgio	12	11,1	11,9	12,3	12	0
Bulgaria	14,8	14,7	13,9	11,8	12,5	-2,3
Cipro	13,7	11,7	12,7	11,3	11,4	-2,3
Croazia	3,7	3,9	3,7	4,1	4,2	0,5
Danimarca	12,5	11,3	11	9,6	9,1	-3,4
Estonia	14	13,9	11,6	10,9	10,5	-3,5
Finlandia	9,8	9,9	10,3	9,8	8,9	-0,9
Francia	11,5	12,2	12,6	12	11,6	0,1
Germania	11,8	11,1	11,9	11,7	10,6	-1,2
Grecia	14,8	14,5	13,7	13,1	11,4	-3,4
Irlanda	11,3	11,7	11,5	10,8	9,7	-1,6
Islanda	24,4	21,3	22,6	19,7	20,1	-4,3
Italia	19,7	19,2	18,8	18,2	17,6	-2,1
Lettonia	15,5	13,9	13,3	11,6	10,6	-4,9
Lituania	7,4	8,7	7,9	7,4	6,5	-0,9
Lussemburgo	13,4	7,7	7,1	6,2	8,1	-5,3
Malta	29,3	28	25,9	23,6	22,6	-6,7
Norvegia	17	17,6	17,4	16,6	14,8	-2,2
Olanda	11,4	10,9	10	9,1	8,8	-2,6
Polonia	5	5,3	5,4	5,6	5,7	0,7
Portogallo	35,4	31,2	28,7	23,2	20,8	-14,6
Regno Unito	17	15,7	14,9	15	13,6	-3,4
Repubblica Ceca	5,6	5,4	4,9	4,9	5,5	-0,1
Repubblica di Macedonia	19,6	16,2	15,5	13,5	11,7	-7,9
Romania	15,9	16,6	18,4	17,5	17,4	1,5
Slovacchia	6	4,9	4,7	5,1	5,3	-0,7
Slovenia	5,1	5,3	5	4,2	4,4	-0,7
Spagna	31,9	31,2	28,4	26,5	24,9	-7
Svezia	7,9	7	6,5	6,6	7,5	-0,4
Svizzera	7,7	9,1	6,6	6,3	5,5	-2,2
Turchia	45,5	44,3	43,1	41,9	39,6	-5,9
Ungheria	11,7	11,2	10,5	11,2	11,5	-0,2

Fonte: EUROSTAT

Figura 2. Incidenza percentuale di early school leavers nei Paesi UE (2013)



Fonte: EUROSTAT

Sono pochi i mercati del lavoro europei che creano ampie opportunità di lavoro per chi ha bassi livelli di qualificazione (Norvegia, Islanda, Olanda e Malta in particolare): mediamente quasi il 60% dei giovani ESL oggi non risultano occupati (tab. 2).

Tabella 2. ESL: confronto percentuale tra occupati e disoccupati nei Paesi UE (2012)

	Disoccupati	Occupati
UE (28 Paesi)	58,3	41,7
UE (27 Paesi)	57,8	42,2
UE (15 Paesi)	57,7	42,3
Area Euro (17 Paesi)	58,3	41,7
Area Euro (13 Paesi)	58,2	41,8
Austria	46,1	53,9
Belgio	55,5	44,5
Bulgaria	78,6	21,4
Cipro	46,9	53,1
Croazia	76,2	23,8
Danimarca	50,5	49,5
Estonia	50	50
Finlandia	53,3	46,7
Francia	59,5	40,5
Germania	54,7	45,3
Grecia	62,3	37,7
Irlanda	76,3	23,7
Islanda	24,8	75,2
Italia	62,5	37,5
Lettonia	52,8	47,2
Lituania	63,1	36,9
Lussemburgo	45,1	54,9
Malta	31,4	68,6
Norvegia	26,4	73,6
Olanda	33	67
Polonia	61,4	38,6
Portogallo	45	55
Regno Unito	57	43
Repubblica Ceca	69,1	30,9
Repubblica di Macedonia	83,6	16,4
Romania	47,1	52,9
Slovacchia	77,4	22,6
Slovenia	75	25
Spagna	62,7	37,3
Svezia	49,3	50,7
Svizzera	40,7	59,3
Turchia	56,3	43,7
Ungheria	72,2	27,8

Fonte: EUROSTAT

Se si considera la fascia di età 25-64 lo scarto del tasso di occupazione con chi ha conseguito un diploma è di 20 punti percentuali, distanza che sale a 30 se si considerano i titoli post-diploma e laurea (tab. 3).

Tabella 3. Tasso occupazionale secondo il grado di istruzione nella fascia 25-64 (2011)

	Scuola dell'infanzia, scuola elementare e scuola media inferiore - livelli ISCED 0-2	Scuola media superiore e corsi professionali - livelli ISCED 3-4	Università - livelli ISCED 5-6
UE (27 Paesi)	53,5	73,2	83,7
Area Euro	54,1	74,2	83,4
Austria	56,2	77,9	86,5
Belgio	47,7	74	84,2
Bulgaria	36,6	70,3	82,7
Cipro	65	76,4	83,5
Croazia	40,7	61,7	77,5
Danimarca	62,6	79	85,8
Estonia	48,4	74,4	80
Finlandia	55,5	74,7	84,3
Francia	55,6	73,6	83,8
Germania	56,6	77,6	87,9
Grecia	54	62	75,1
Irlanda	45,7	65,1	80,8
Islanda	74,4	83,4	88,8
Italia	50,8	71,9	79
Lettonia	50,5	68	85
Lituania	34,3	66,6	88,5
Lussemburgo	62	70,4	85,5
Malta	49,8	81,2	87,9
Norvegia	65	81	90,2
Paesi Bassi	62,1	80	87,4
Polonia	39,8	65,9	84,7
Portogallo	65,9	79,4	83,4
Regno Unito	56,6	77,7	83,7
Repubblica Ceca	42,2	75,3	83,1
Repubblica di Macedonia	34,3	58,3	72,4
Romania	51,4	68,3	85,3
Slovacchia	30,4	70,3	81,6
Slovenia	46,7	70,6	86,4
Spagna	52,2	67,5	78,9
Svezia	66,4	84,8	88,6
Svizzeria	68,7	82,7	88,8
Turchia	47,6	61,7	76,1
Ungheria	37,7	66,3	79,3

Fonte: EUROSTAT

Bassa scolarità:
rischi individuali
e costi sociali

Ma le conseguenze individuali degli abbandoni precoci sono anche di tipo culturale, sociale e politico; si producono in tempi diversi nella storia delle persone e negli assetti sociali e possono essere dirette e indirette (Psacharopoulos, 2007; Walther, Pohl, 2005).

A livello individuale esistono ampi riscontri empirici del fatto che i giovani a bassa scolarità: sono più a rischio di disoccupazione, tendono a essere collocati in posizioni lavorative non qualificate e più instabili, sono più soggetti a rischi di devianza e di abuso di droghe, ricorrono più frequentemente ai servizi di welfare, hanno minori speranze di vita, sono raramente attivi politicamente, non tornano in formazione nel corso della vita adulta. Ma già nel decennio scorso l'Unione Europea sottolineava il fatto che un'elevata presenza di persone a bassa scolarità produceva costi elevati per l'intera economia. Stimando una produttività dei lavoratori a bassa scolarità inferiore del 6% rispetto a quella dei lavoratori più istruiti, la Commissione europea calcolava per il 2005 un calo di produttività per l'economia europea dell'1,4% (Commissione europea, 2006). Negli stessi anni, uno studio americano stimava per ogni diplomato di *high school* un risparmio di 200 mila dollari per il Governo e valutava in 45 miliardi di dollari il risparmio ottenibile da un dimezzamento della percentuale dei *drop-out* (Belfield, Levin, 2007). In Canada nel 2009 il costo dei *drop-out* è stato stimato in 36 miliardi di dollari l'anno.

Queste analisi scontano una visione eccessivamente uniforme e lineare dei processi di sviluppo economico, dando per scontato che nelle economie avanzate competitività, produttività e innovazione siano il risultato quasi automatico dell'aumento dello stock di capitale umano misurato in termini di titoli di studio (Moretti, 2013). Ma non v'è dubbio che nella maggior parte dei Paesi europei i giovani che entrano nel mercato del lavoro con credenziali educative troppo basse sono destinati a occupare posizioni lavorative dequalificate e sono più esposti a rischi di disoccupazione, fatta eccezione per quelli in forte ritardo di sviluppo, come alcuni Paesi mediterranei, e per quelli in cui si è affermato un modello di *learning economy*, come alcuni Paesi del Nord Europa (Gustavsen, Nyhan, Ennals, 2007).

Le indagini internazionali dell'OCSE sulle competenze degli adulti (PIAAC) mostrano bene quali siano le conseguenze della bassa scolarità nella popolazione adulta. Le competenze in materia di comprensione di testi sono al livello più basso per percentuali di popolazione adulta che variano dal 4,9% al 27,7%; quelle numeriche variano dall'8,1% al 31,7%; tra gli adulti, solo una percentuale che va dal 3 al 9% è in grado di risolvere problemi in ambienti tecnologici. In generale, le persone in possesso di un livello di istruzione terziaria hanno in media 36 punti di vantaggio nelle competenze linguistico-letterarie rispetto a coloro che hanno solo un diploma di scuola secondaria inferiore.

Secondo gli esperti dell'OCSE, la combinazione tra una bassa scolarità iniziale e la mancanza di opportunità di migliorare le proprie competenze genera un circolo vizioso che impoverisce sempre più le competenze delle persone, mentre la domanda di lavoro che si genera in ambienti tec-

nologicamente evoluti richiede *skills* sempre più elevate (OCSE, 2013). E la scarsa competenza nell'elaborazione delle informazioni non limita solo l'accesso al lavoro ma anche l'accesso ai servizi essenziali.

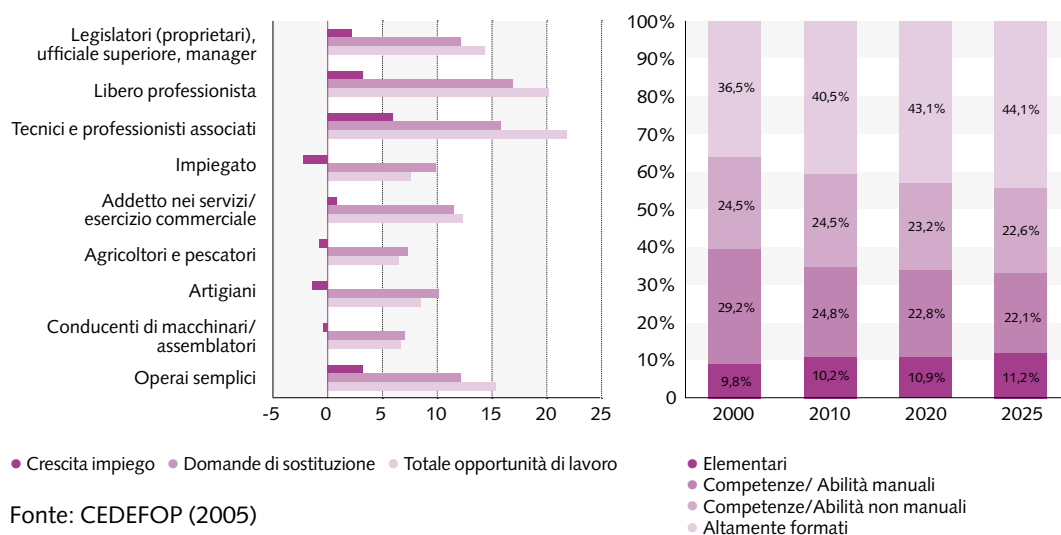
Inoltre, l'indagine sulle competenze degli adulti mostra che nei Paesi dove esiste un'elevata disegualianza nella distribuzione delle competenze esiste un'altrettanto forte disegualianza nella distribuzione del reddito e nelle condizioni di vita (PIAAC, 2012). Basso livello di competenza significa anche meno salute, ridotte speranze di vita, minore partecipazione alla vita pubblica, meno fiducia nelle persone e nelle istituzioni. In una parola, il basso livello di istruzione rappresenta un ostacolo allo sviluppo di società democratiche in cui la partecipazione dei cittadini alla vita pubblica costituisce una risorsa importante per realizzare una società inclusiva.

L'Italia è uno dei Paesi in cui soltanto un adulto su 20 raggiunge livelli alti di competenza in campo linguistico-letterario, mentre 3 su 10 si colloca al di sotto dei valori medi. Ciò significa che poco meno di un terzo della popolazione è in grado di leggere solo testi brevi, dispone di un vocabolario limitato, è in grado di compiere soltanto operazioni aritmetiche elementari.

Che in futuro la situazione delle persone a bassa scolarità sia destinata a peggiorare è confermato dalle previsioni che il CEDEFOP da alcuni anni elabora sull'evoluzione delle competenze richieste dal mercato del lavoro. Un quadro di sintesi di queste previsioni al 2025 (CEDEFOP, 2005) mostra chiaramente che le opportunità di lavoro per mansioni operaie di tipo esecutivo si ridurranno di 7 punti percentuali nell'arco di 25 anni e che le occupazioni che non richiedono qualificazione si attesteranno intorno all'11% dell'intera domanda del lavoro, con un incremento di un punto percentuale tra il 2000 e il 2025 (fig. 3).

Previsioni

Figura 3. Previsione sulle opportunità lavorative e sullo stato occupazionale nel 2025



Negli anni della crisi, che ha comportato una perdita netta di posti di lavoro, i diversi gruppi occupazionali hanno avuto dinamiche contrapposte. Nonostante la crisi, è aumentata la domanda nelle occupazioni a media e alta qualificazione. Ma l'occupazione è diminuita per i lavori manuali qualificati e per le occupazioni elementari, segno che nel momento in cui le aziende devono fronteggiare mercati in difficoltà i posti di lavoro che si perdono per primi sono proprio quelli a bassa qualificazione.

In sintesi, tutti gli analisti convergono su una diagnosi secondo la quale investire sui giovani svantaggiati è una di quelle rare politiche in cui non esiste un *trade-off* tra equità ed efficienza. Ridurre le disegualianze di opportunità significa anche accrescere la produttività dei Paesi e la coesione sociale.

Tuttavia, per quanto la letteratura identifichi in maniera univoca i fattori connessi con il rischio di abbandonare precocemente la scuola e di cadere in una condizione di disoccupazione o di sotto-occupazione, i giovani che a 16 - 17 anni sono fuori dai circuiti educativi vivono condizioni materiali e disposizioni soggettive differenti, che in parte sono riconducibili alla loro storia personale e in parte dipendono dalle condizioni del mercato del lavoro e dalle opportunità che le reti sociali e le istituzioni pubbliche offrono loro. Queste differenze devono essere prese seriamente in conto se si vogliono progettare politiche efficaci di reinserimento nei circuiti formativi e di rinforzo delle competenze sociali e professionali.

NEET

Una recente ricerca commissionata dal Department for Children, Schools and Families del Governo inglese (Spielhofer et al., 2009) ha esplorato proprio le diverse condizioni dei giovani che a 16-17 anni sono fuori dalla scuola e dal lavoro (NEET) o che hanno occupazioni che non comportano formazione e apprendimento. La ricerca è consistita in: un'approfondita analisi statistica dei dati del Youth Cohort Study con lo scopo di segmentare la popolazione dei NEET e degli occupati non qualificati; un centinaio di interviste a giovani; 39 interviste a professionisti che lavorano con i giovani.

Ne è risultata una segmentazione statistica in sei gruppi. Per quanto riguarda i NEET, il gruppo più numeroso (41%) è composto da giovani che sarebbero disponibili a rientrare in formazione nel breve periodo qualora se ne presentasse l'opportunità. Un secondo gruppo che comprende il 38% dei NEET è composto da giovani che hanno avuto esperienze scolastiche molto negative in cui si sono sentiti esclusi e non aspirano più a migliorare il loro livello di istruzione. Un altro 22% sembra avere una disposizione positiva verso il ritorno alla formazione, ma o non ne trova l'opportunità o non si sente capace di accedere alla formazione desiderata.

Tra coloro che lavorano, il gruppo più numeroso (48%) è soddisfatto del lavoro che fa e pensa di non desiderare cambiamenti nel medio periodo. Un altro gruppo (35%) è composto da giovani che hanno avuto un'esperienza di esclusione dalla scuola, non sono soddisfatti della propria condizione, sono pessimisti circa il futuro e pensano di non poter fare nulla per migliorare il loro livello di qualificazione. Un ultimo gruppo che comprende il 17% dei giovani che lavorano ritiene di trovarsi in una situazione di transizione. Sono giovani che hanno lasciato la scuola in conseguenza

di una scelta sbagliata e intendono ritornare in formazione (Spielhofer et al., 2009). La ricerca si conclude con alcune raccomandazioni che vanno nella direzione di articolare e rendere flessibile l'offerta formativa al di fuori dei canali accademici, di moltiplicare gli sforzi per sostenere i giovani nelle loro scelte di studio e di lavoro, di intervenire precocemente, quando si manifestano le prime difficoltà scolastiche. Dunque, non una o più ricette da standardizzare, ma più strumenti da adattare alle esigenze di una popolazione molto differenziata al proprio interno, che presenta livelli di rischio differenti e che non sempre richiede interventi intensivi.

1.3 Le cause degli abbandoni scolastici. Una rassegna di letteratura

I risultati delle ricerche condotte da trent'anni a questa parte consentono di ricondurre le cause della dispersione a tre categorie di fattori: fattori sociali e individuali, fattori legati alla scuola e fattori sistemici (OCSE, 2010).

Nella maggior parte dei casi l'abbandono della scuola è preceduto da performance scolastiche insoddisfacenti, da ripetenze, da prolungate assenze, da mancanza di motivazioni e, talvolta, da comportamenti devianti. Questi comportamenti individuali non di rado sono connessi a un *background* sociale povero economicamente e culturalmente, a un ambiente di vita poco orientato a dare valore agli investimenti in istruzione, alla mancata partecipazione alla scuola dell'infanzia.

L'incontro con la scuola può enfatizzare le carenze cognitive e motivazionali della prima infanzia quando la struttura scolastica è particolarmente burocratica, le richieste elevate, il rapporto docente allievo eccessivamente formale, ecc. Giocano poi fattori connessi con il funzionamento del sistema di istruzione e formazione, la possibilità di passare da un tipo di scuola a un altro, la presenza di dispositivi di alternanza scuola-lavoro, l'andamento del mercato del lavoro. Tutti fattori che possono promuovere o ostacolare il proseguimento degli studi offrendo, o non offrendo, la possibilità di adattare il percorso scolastico alle capacità e alle motivazioni degli allievi, offrendo o non offrendo opportunità di lavoro a chi si presenta sul mercato del lavoro con scarse credenziali educative (tab. 4).

Ricerche OCSE

Tabella 4. Prospetto dei tre fattori legati alla dispersione scolastica

		Performance scolastica	
Fattori individuali e sociali	Comportamenti	Coinvolgimento	accademico
			sociale
		Devianza	
	Background	Passate esperienze	
		Salute	
		Famiglia	struttura
pratiche			
demografia			
		risorse	
Fattori scolastici	Struttura e risorse		
	Pratiche		
Fattori sistemici			

Dunque, in quel periodo di tempo che comincia con la prima infanzia e durante il quale già si manifestano fattori di rischio connessi con la struttura della personalità del bambino e con l'ambiente familiare e sociale in cui si fanno le prime esperienze di vita, si pongono le premesse di un rapporto con la scuola che, fin dalla scuola primaria, può condurre al disinvestimento, all'insuccesso e infine all'uscita precoce. Di qui in poi saranno le dinamiche del mercato del lavoro, i servizi per l'impiego, le opportunità di intercettare o meno seconde chance a circoscrivere il campo di opportunità e di risorse che accompagneranno le persone nella vita adulta riducendo o ampliando il rischio di essere sospinti ai margini della vita sociale.

Rappresentazione
Walther e Pohl

La rappresentazione grafica di Walther e Pohl (2005) può dare un'idea delle possibili conseguenze degli abbandoni precoci della scuola e delle ragioni del crescente interesse dei governi a contrastarli con adeguate politiche (fig. 4).

Figura 4. Cause e motivazioni dell'abbandono precoce della scuola



Fonte: Walther, Pohl (2005)

Indagine NESSE

Una recente analisi condotta da NESSE (2010) su un vasto campione di letteratura ha trovato ben 43 fattori connessi con l'abbandono precoce della scuola e 190 sub-categorie; la ricerca ha soprattutto messo in evidenza il fatto che sono le interazioni tra diversi fattori a produrre effetti significativi sui comportamenti e che è a queste interazioni che le politiche devono prestare attenzione per essere efficaci. La più importante di queste interazioni è quella relativa al rapporto tra fattori legati all'origine sociale e fattori legati al funzionamento della scuola, alla sua organizzazione, alla sua cultura. Ma le analisi longitudinali mostrano che le premesse dell'abbandono si pongono fin dai primi anni di vita. Una ricerca condotta negli

Stati Uniti su una comunità considerata a rischio ha constatato che il 57% dei ragazzi e il 45% delle ragazze avevano abbandonato la scuola prima del diploma (Ensminger, Slusarcick, 1992). Un più ampio studio longitudinale condotto nel Maryland (Alexander, 1993; 1997; 2001) ha mostrato che la probabilità di non raggiungere un diploma di scuola secondaria superiore è del 40% per i ragazzi con un basso status socio economico, soltanto del 15% per i ragazzi di ceto sociale medio-superiore.

Questi risultati di ricerca mostrano inoltre che se i modelli di performance scolastica si strutturano precocemente a partire dal contesto familiare di appartenenza, il loro consolidamento nel tempo dipende dall'esperienza scolastica, ovvero dallo scarto esistente tra performance richieste dalla scuola e capacità dei ragazzi di adeguarvisi. Succede così che un giovane con lo stesso livello di svantaggio e la stessa storia di difficoltà scolastiche abbandoni precocemente gli studi in un certo contesto scolastico ma non in un altro. Questo effetto è noto ed è statisticamente significativo (Willms, 2006).

Un ruolo importante può averlo anche il gruppo dei pari. Tanja Trag, Miranda Jessica Lubbers e Rolf van der Velden (2010), analizzando un campione di 20 mila studenti olandesi, hanno mostrato che, a parità di altre condizioni (genere, appartenenza etnica, status socio economico), il rischio di non concludere il ciclo di studi superiore cresce quando si frequentano cerchie di amici che, a loro volta, abbandoneranno gli studi precocemente.

Esiste poi un potenziale effetto di composizione (Harker, Tymms, 2004) dovuto al fatto che gli studenti non vengono assegnati alle scuole in maniera casuale. A seconda della composizione delle scuole per status socio economico, provenienza etnica, orientamento religioso, i livelli di motivazione, le performance medie, i comportamenti degli insegnanti possono cambiare sia nel senso di offrire un ambiente più favorevole all'impegno scolastico, sia nel senso di produrre effetti di emarginazione.

Volendo schematizzare con qualche dettaglio l'insieme dei fattori che, in interazione tra di loro, sono all'origine dell'abbandono scolastico e per i quali esiste una rilevante base empirica (Ferguson, 2005; Kendal, Kinder, 2005; Restart, 2007) si può arrivare a uno schema che comprende 22 fattori (tab. 5).

Altri fattori
di abbandono

Tabella 5. Prospetto di fattori che in interazione favoriscono l'abbandono precoce

Scuola	Curriculum	Famiglia	Individuo
Competenze degli insegnanti	Rigidità/flessibilità del curriculum	Valore attribuito alla cultura	Autostima
Risorse finanziarie	Rapporto tra canale accademico e professionale	Sostegno scolastico	Resilienza
Altre figure professionali (educatori, orientatori, animatori, ecc.)	Riconoscimento dell'apprendimento informale	Atteggiamento nei confronti delle assenze prolungate	Esperienze di successo/insuccesso
<i>Tutoring e mentoring</i>	Alternanza scuola/lavoro	Difficoltà economiche	Esperienze di accoglienza/discriminazione
Relazioni docente/allievo		Problemi relazionali	Relazioni con i compagni di scuola
Formazione professionale		Aspettative nei confronti dei ruoli adulti	Relazioni con gli amici fuori dalla scuola
Composizione sociale degli allievi			Difficoltà di apprendimento
			Problemi di salute

L'ottica di chi abbandona

Uno studio francese (Broccolichi, 2000), basato sull'analisi di dossier scolastici e su interviste con ragazzi che hanno lasciato la scuola precocemente, ha mostrato che questi ragazzi, pur non avendo all'uscita dalla scuola primaria i prerequisiti per frequentare con successo il *collège*, hanno cominciato l'anno con il desiderio di imparare e di riuscire e hanno mantenuto per i primi mesi una buona relazione pedagogica con gli insegnanti. Ma sono cominciati sin da subito i malintesi, le carenze cognitive, i segnali di non accettazione e si sono accumulate nel tempo le difficoltà relazionali che hanno poi condotto all'abbandono: carenze cognitive e comportamenti dei ragazzi non graditi all'istituzione; stigmatizzazione e segregazione da parte degli insegnanti. A partire dalla ricostruzione di questi tratti comuni della carriera dei *décrocheurs*, la ricerca ha consentito anche di delineare due distinti profili di ragazzi usciti precocemente dalla scuola: un profilo "abbandono" e un profilo "esclusione". Nel primo caso, l'abbandono non si verifica mai prima dei 16 anni e non si accompagna a provvedimenti disciplinari. Gli esclusi invece reagiscono alle difficoltà scolastiche (*décrochage cognitif*) con un rifiuto violento della scuola, compensando la mancanza di aiuto da parte della famiglia e della scuola con l'identificazione nel gruppo dei pari e con la vita sulla strada. La scuola ha contribuito a creare le premesse dell'abbandono non favorendo l'apprendimento, lasciandoli avanzare nel sistema scolastico accumulando ritardi

senza acquisirne la consapevolezza. Gli esclusi pensano di potercela fare ma non hanno i mezzi per corrispondere alle aspettative degli insegnanti, i quali, a loro volta, adottano metodi inadeguati a migliorare la loro capacità di apprendimento (Bautier, 2003).

Sono sempre più numerosi gli studi qualitativi che analizzano il fenomeno dell'abbandono dal punto di vista dei ragazzi riconoscendone la lucidità nell'individuare le cause complesse del loro fallimento scolastico (Luciano, 1999; Smith, Hattam, 2002). Sono i giovani a rendersi conto dell'influenza esercitata dal gruppo dei pari, dell'importanza della relazione con gli insegnanti, dei vincoli imposti dal contesto istituzionale (Archer, Yamashita, 2003). Ma la sensazione dominante è la noia, il disinteresse per ciò che viene insegnato e la sottovalutazione dell'importanza che la scuola ha per la vita. I risultati scolastici ottenuti al termine della scuola secondaria inferiore e l'atteggiamento che a quell'età si ha verso la scuola dicono molto di ciò che accadrà in futuro. Tempi e modi dell'abbandono saranno poi dettati dalle circostanze. Una gravidanza precoce o un'opportunità di lavoro possono affrettare la decisione, così come un pessimo rapporto con gli insegnanti e i compagni di classe.

Un'attenzione particolare richiede il problema dei migranti. Di per sé l'esperienza della migrazione non rappresenta un fattore di rischio di insuccesso scolastico. Molte ricerche mostrano infatti che soprattutto i migranti di prima generazione spesso hanno una forte motivazione verso l'acquisizione di credenziali educative che consenta loro di superare con successo i problemi linguistici e di completare il proprio percorso scolastico con successo (Ricucci, 2010). Resta il fatto che molte famiglie di prima immigrazione vivono a lungo una situazione di precarietà giuridica, abitativa e lavorativa e si trovano di fronte a un sistema scolastico che non conoscono. La possibilità per i loro figli di completare con successo un percorso scolastico dipende molto, dunque, dalle politiche di accoglienza che governi e amministrazioni locali mettono in atto per favorire l'inserimento dei nuovi venuti, dalle opportunità che vengono offerte per un apprendimento rapido della lingua, dall'attenzione con cui vengono riconosciuti i percorsi scolastici interrotti al momento della migrazione.

Per la seconda e la terza generazione i problemi si complicano. I ragazzi che crescono nelle periferie delle grandi metropoli e le cui famiglie non sono riuscite a raggiungere un accettabile status socio economico spesso sviluppano identità culturali antagoniste nei confronti del Paese di cui sono cittadini e manifestano frequentemente atteggiamenti di ostilità nei confronti delle istituzioni e della scuola in particolare. In questi casi gli abbandoni scolastici sono frequenti e avvengono in maniera conflittuale spesso precludendo possibilità di reinserimento. Un caso a sé è poi quello delle minoranze etniche, come quella dei rom, che vivono una condizione di discriminazione e di segregazione e che hanno spesso verso la scuola un rapporto di estraneità (Walther, Pohl, 2005).

Focus immigranti

La scarsa efficacia di politiche rivolte espressamente agli studenti immigrati per favorirne l'integrazione ha portato alcuni studiosi (NESSE, 2010) a concludere che non esiste un *trade-off* tra qualità della scuola e interventi a favore dei ragazzi immigrati, perché le scuole di buona qualità sono anche le migliori a offrire opportunità ai giovani immigrati. Sono quelle che si pongono obiettivi elevati ma realistici, che coinvolgono le famiglie e che sostengono gli allievi nei momenti di transizione, che adottano metodi efficaci per prevenire gli abbandoni precoci, che si preoccupano che non si verifichino fenomeni di bullismo, manifestazioni di pregiudizio e discriminazione. L'insuccesso scolastico dei ragazzi immigrati è dunque più l'effetto di un cattivo funzionamento del sistema scolastico che non dell'esperienza migratoria.

1.4 Come ridurre gli abbandoni. Una rassegna delle politiche

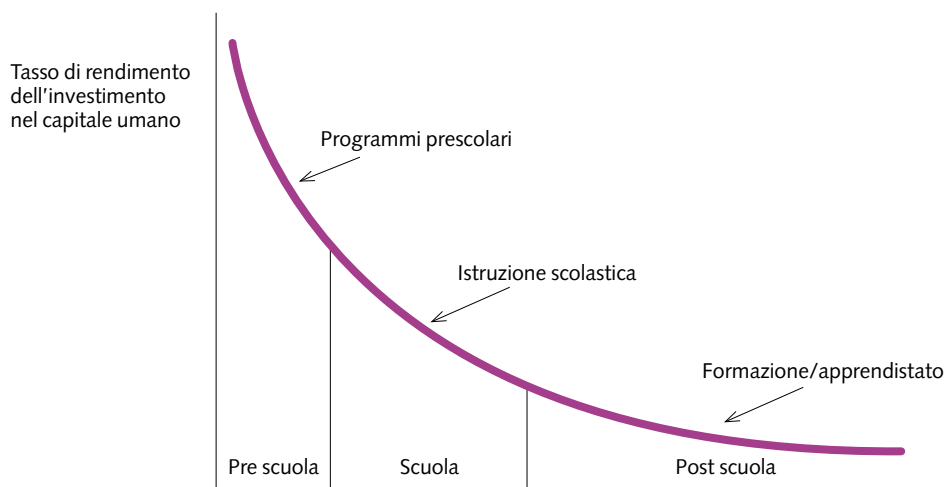
Gli interventi per ridurre le diseguaglianze e innalzare il livello di istruzione delle giovani generazioni risalgono agli anni Sessanta, ma è almeno dagli anni Ottanta che si possono ritrovare vere e proprie strategie governative orientate a questi obiettivi.

Uno dei primi Paesi a realizzare un piano governativo di intervento è stato il Canada. Da allora ci si interroga sull'efficacia dei diversi tipi di interventi. Secondo alcuni studiosi (Heckman, Masterov, 2007), esiste già una consistente base empirica per dimostrare che gli interventi precoci nei confronti dei bambini svantaggiati sono più efficaci di quelli che intervengono in fasi successive della carriera scolastica. Il ragionamento è semplice e convincente: data la natura dinamica del processo di costruzione delle capacità di apprendimento, gli interventi che vengono realizzati quando le difficoltà di apprendimento sono conclamate sono molto costosi e poco efficaci (Carneiro, Heckman 2003). Per gli Stati Uniti, dove gli interventi da molto tempo sono oggetto di processi di valutazione esiste una significativa base empirica che dimostra che programmi come il *General Educational Development* (GED), che interviene per compensare difficoltà di apprendimento, non ottiene i risultati voluti. Così come sono limitati i risultati di programmi come il *No Child Left Behind Act* che incentivano le scuole a migliorare le competenze degli allievi.

Heckman e Masterov ricordano che già nel 1966 il *Coleman Report on Inequality in School Achievement* documentava il fatto che le differenze di prestazione dei ragazzi americani a scuola dipendevano molto più dall'ambiente familiare che dalla spesa per migliorare la qualità delle scuole.

Sostenere economicamente le famiglie in difficoltà, consentire a tutti i bambini di frequentare la scuola materna, intervenire nel sostenere le famiglie monoparentali, le famiglie numerose e le famiglie isolate può produrre risultati soddisfacenti con costi limitati (fig. 5).

Figura 5. Tasso di rendimento degli investimenti in capitale umano



Fonte: Heckman, Masterov (2007)

Un caso di studio di particolare interesse da questo punto di vista è quello dei Chicago Public Schools' Child Parent Centers (CPC) istituiti negli Stati Uniti fin dal 1967. Il programma offre servizi alle famiglie a basso reddito a cominciare dai tre anni di vita dei bambini per consentire loro di frequentare la scuola materna e di essere accompagnati nel percorso scolastico fino all'età di 9 anni. Si tratta di uno dei più antichi e importanti programmi realizzati. Una équipe di ricercatori dell'Università del Minnesota guidata da Arthur Reynolds ha condotto su questo programma la prima analisi economica di lungo periodo raccogliendo informazioni sui partecipanti ai Centri, fino al raggiungimento dei 26 anni di età, e sulle loro famiglie, allo scopo di ricostruire i percorsi scolastici, la posizione nel mercato del lavoro, il rapporto con la giustizia, il ricorso al welfare. I dati relativi a 900 bambini partecipanti a 20 Centri, seguiti fin dal momento dell'ingresso nel programma, sono stati comparati con quelli di un gruppo di controllo di circa 500 bambini con caratteristiche simili che non avevano partecipato al programma. Sulla base dei dati raccolti è stata poi condotta un'analisi costi/benefici. Secondo i ricercatori il programma ha avuto un ritorno economico decisamente superiore a quello di altri programmi rivolti ai giovani. Se le pubbliche istituzioni sono sollecitate a tagliare i costi, i risultati dell'analisi suggeriscono che accrescere la possibilità di accedere a programmi di elevata qualità, che intervengono nel periodo prescolastico e continuano fino ai primi anni di scuola, significa fare un uso efficiente delle risorse pubbliche. Il ritorno economico degli interventi a livello prescolastico e scolastico è stato

Il Child
Parent Center

stimato in 8,24 dollari per ogni dollaro investito, con un tasso di ritorno annuale del 18%. Un successo dovuto alla qualità del programma che ha potuto avvalersi di interventi di elevata intensità e di lunga durata, di un numero adeguato di docenti in classi poco numerose, di uno staff competente e adeguatamente formato (<http://cehd.umn.edu/icd/cls>).

Il fatto che ci sia un consenso diffuso sull'efficacia degli interventi precoci non significa che a questi interventi venga dedicata la maggior parte delle risorse, né che gli interventi preventivi superino per qualità e varietà quelli dedicati ad attenuare gli effetti delle uscite precoci dai sistemi di istruzione. I numerosi organismi internazionali che si sono cimentati negli ultimi anni in articolate ricognizioni delle politiche messe in atto nei diversi Paesi hanno infatti rilevato una grande varietà di interventi, solo alcuni dei quali rivolti alla prima infanzia.

Classificazioni

In letteratura, le politiche tese a contrastare la bassa scolarità vengono classificate in due modi. La classificazione più in uso (CEDEFOP, 2010; UE, 2011) distingue tra misure preventive, misure di intervento in itinere e misure di reintegrazione. Un secondo tipo di classificazione distingue tra misure universalistiche e misure selettive rivolte a gruppi vulnerabili o a giovani che già abbiano mostrato gravi difficoltà scolastiche.

1.4.1 Misure preventive

Cominciamo dalla prima classificazione. Le misure preventive sono quelle che riguardano l'intero sistema scolastico. Un lavoro dell'Unesco del 2005 distingue tra interventi strutturali e interventi sugli allievi. I primi sono orientati a favorire una composizione sociale mista nelle scuole e nelle classi per evitare effetti di segregazione e a finanziare con maggiori risorse le scuole in cui è più presente una popolazione svantaggiata. I secondi sono orientati a favorire un adattamento positivo alla scuola evitando che si accumulino esperienze traumatiche di insuccesso e di emarginazione (Entwisle, 2004; Schoon, Bynner, 2003). Ciò significa promuovere lo sviluppo dei ragazzi e la loro partecipazione alla vita sociale prima di dover intervenire su difficoltà conclamate (Wolfe, 2001; Schoon, Bynner, 2003), valorizzare i punti di forza per favorire un cambiamento positivo e adattare i programmi educativi alle caratteristiche cognitive e culturali degli allievi.

Classificazione OCSE 2010

In uno studio dell'OCSE del 2010 (Lyche, 2010) le misure preventive vengono classificate a seconda del livello del sistema educativo a cui si collocano. Nella scuola primaria e pre-primaria sono misure preventive quelle orientate a sviluppare le competenze cognitive e non cognitive, a intercettare i comportamenti a rischio delle famiglie e fornire un adeguato supporto, a coinvolgere i genitori nel processo educativo, a incoraggiare un atteggiamento di fiducia verso la scuola.

Nella scuola secondaria inferiore le misure preventive consistono nell'introdurre nel curriculum momenti di formazione sui comportamenti a

rischio, nel porre obiettivi sfidanti agli studenti poco motivati, nel proporre iniziative di *tutoring* e di *peer education*, nell'organizzare attività sportive ed extra-curricolari che coinvolgano anche le famiglie, nello stabilire relazioni tra la scuola e la comunità locale, compreso il mondo del lavoro.

Nella secondaria superiore le misure preventive includono corsi di recupero prima dell'inizio della scuola, attività di *mentoring* e di *tutoring*, attività extrascolastiche, proposte di formazione professionale alternative alla prosecuzione nel canale accademico. Queste ultime iniziative, che favoriscono un più stretto rapporto con il mondo del lavoro, sono particolarmente utili come mostrano i Paesi che, disponendo di un sistema di formazione professionale che arriva fino al livello terziario, la cui qualità e affidabilità è riconosciuta dal mercato del lavoro, raggiungono un più elevato numero di diplomati e laureati. Austria e Germania dispongono di questi sistemi da molto tempo. Svezia e Norvegia hanno introdotto più di recente misure per favorire l'accesso alla formazione professionale anche riducendo la durata dei percorsi. Uno studio di valutazione della sperimentazione realizzata in Norvegia (Markussen, 2009) ha dato risultati positivi. Studenti, insegnanti e formatori hanno espresso un parere favorevole sulla sperimentazione, il tasso di abbandoni è diminuito e il 65% degli studenti ha deciso di continuare gli studi per ottenere il diploma di scuola media superiore.

All'obiezione sollevata da molti che possa verificarsi un *trade-off* tra l'aumento dei giovani che arrivano a un diploma e la formazione generale che hanno ricevuto, con il rischio che le competenze acquisite non siano adeguate ad affrontare i cambiamenti del mercato del lavoro, l'esperienza norvegese risponde che il successo nel raggiungimento di un diploma di livello inferiore stimola spesso i giovani a raggiungere un livello superiore di istruzione, cosa che non avviene se le difficoltà incontrate nei primi anni delle superiori si rivelano insormontabili.

Un insegnamento generale che l'autrice, Chantal Lyche, trae da questa rassegna di misure di prevenzione degli abbandoni scolastici precoci è che, a qualunque livello del sistema scolastico si intervenga con misure preventive, è necessario che: si identifichino precocemente i comportamenti a rischio; vengano attentamente presidiate le transizioni tra un livello scolastico e l'altro; le informazioni sui percorsi scolastici degli studenti vengano accuratamente registrate e trasmesse da un livello all'altro per consentire di monitorare la situazione e intervenire tempestivamente; le autorità scolastiche operino in stretto contatto con i servizi sociali, i servizi per il lavoro, i servizi sanitari e la comunità locale.

A questo si aggiunge la convinzione che qualunque intervento strutturale teso a rimuovere le barriere, che favoriscono gli abbandoni non può avere che effetti limitati se non si accompagna a un lavoro diretto con i ragazzi teso a individuare i fattori personali di rischio e a progettare interventi personalizzati.

Un più recente rapporto dell'OCSE (2011) individua cinque misure preventive. La prima consiste nell'evitare le ripetenze ritenute inutili e costose recuperando le lacune cognitive in corso d'anno. Ciò è possibile se insegnanti e scuole sono in grado di rispondere in modo appropriato ai bisogni di apprendimento degli studenti e di intervenire tempestivamente. La seconda consiste nell'evitare quelle scelte precoci dei percorsi scolastici che stigmatizzano coloro che vengono indirizzati alle filiere meno pregiate, mantenendo una scuola comprensiva fino alla soglia della secondaria superiore. Un sistema scolastico più inclusivo che non separa gli studenti in funzione delle prestazioni riduce i rischi di abbandoni precoci. La terza misura consiste nel limitare la scelta della scuola e della classe in cui inserire i figli da parte delle famiglie onde evitare effetti di segregazione, incentivando le scuole a mantenere una composizione sociale mista. Una quarta misura preventiva consiste nell'investire più risorse nei primi livelli di istruzione per garantire un insegnamento di alta qualità capace di sviluppare le capacità di apprendimento anche nei bambini che si trovano in condizione di svantaggio. Infine, considerando che l'obiettivo da raggiungere è di consentire alla maggior parte dei giovani di raggiungere un diploma di scuola media superiore, sono da considerarsi misure preventive tutti quegli interventi finalizzati a valorizzare la formazione professionale riconoscendole una dignità pari a quella dei canali accademici, a moltiplicare le filiere formative, a favorire i passaggi da una filiera all'altra, a migliorare l'orientamento.

Quest'ultima è considerata da molti osservatori come una delle misure preventive di maggiore efficacia. A sottolinearlo in una sua indagine è, tra gli altri, il CEDEFOP che da anni studia le trasformazioni del mercato del lavoro avvertendo che nei prossimi anni nove occupazioni su dieci richiederanno un livello di qualificazione medio-alto, mentre un giovane su sette abbandonerà l'educazione formale prima del diploma (CEDEFOP, 2010a). A fronte di questo evidente *skill mismatch* i giovani devono essere messi in condizione di avere maggiori informazioni e di poter usufruire di servizi di orientamento.

Dunque, l'orientamento viene ritenuto un indispensabile ingrediente di ogni politica che intenda favorire una positiva transizione dalla scuola al lavoro. In uno studio del CEDEFOP dedicato a questo tema (2004) l'orientamento viene definito:

Come quell'insieme di attività individuali e collettive dedicate a dare informazioni, a fornire consulenza, a fare bilanci di competenze, a insegnare alle persone a prendere decisioni, in forma individuale o collettiva, in presenza o a distanza, in maniera formale o informale (Resolution of the Council of the European Union, 2004).

Secondo questo studio l'orientamento è efficace se sviluppa la conoscenza di sé e la capacità di prendere decisioni e se consente di familiarizzare con il mondo del lavoro. Perché questo avvenga è necessario che si stabilisca una relazione significativa e duratura con l'orientatore le cui

competenze devono essere di alta qualità. Ma una componente fondamentale delle attività di orientamento è anche quella del rapporto con i datori di lavoro, che devono essere coinvolti nell'offrire una rappresentazione realistica delle opportunità offerte dal mercato del lavoro ma anche delle competenze richieste dalle organizzazioni.

L'orientamento può essere erogato da professionisti ma anche da insegnanti o da mentori e, per quanto sia importante la presenza di personale appositamente formato, in molti casi ottiene più risultati l'orientamento che si fonda su un rapporto di fiducia tra docente e allievo, sempre che il docente abbia acquisito le competenze necessarie per svolgere questa delicata funzione (Stokes, 2003). Un esempio di orientamento informale che si avvale non solo di personale specializzato è quello di un social network internazionale che si presenta come un'alternativa alla scuola, *Notschool.net*, e che è animato da mentori e insegnanti qualificati che aiutano i ragazzi a progettare e a pianificare il loro percorso di studi attraverso un'interazione in rete; si avvale inoltre dell'aiuto di "amici" che hanno concluso un percorso scolastico e di inserimento lavorativo e che si rendono disponibili a interagire in rete con gruppi di giovani offrendo loro incoraggiamento, anche attraverso il racconto della propria esperienza.

Molte delle iniziative censite dal CEDEFOP, comprese le Competence Agencies tedesche, adottano il metodo del *case management* avvalendosi sia di personale specializzato, sia di mentori che di coetanei. In tutti i casi ciò che è importante è il rapporto uno a uno e lo sviluppo di una forte relazione tra le persone coinvolte.

Il tema dell'orientamento consente di connettere gli approcci preventivi con quelli di intervento e di reintegrazione. L'orientamento infatti può essere considerato una misura preventiva quando è di aiuto a fare una scelta consapevole della filiera scolastica in cui inserirsi, può intervenire con un'azione di sostegno scolastico favorendo la prosecuzione degli studi e il superamento di eventuali crisi. Può anche favorire il ritorno a scuola di chi ha abbandonato e valorizzare l'apprendimento realizzato in maniera informale attraverso il lavoro.

Nei Paesi OCSE l'orientamento si presenta sempre più non come un'azione puntuale che si svolge in momenti definiti della vita delle persone ma come un processo che accompagna tutto il percorso scolastico e oltre. Viene gestito in parte direttamente dalle scuole, in parte da enti esterni e si avvale sempre più anche delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Anche i servizi pubblici per l'impiego svolgono un ruolo importante di orientamento.

In Europa il ruolo dei servizi pubblici nell'accompagnare le scelte dei giovani varia molto da Paese a Paese (Sultana, 2005). Per esempio, in Germania esistono accordi formali tra servizi pubblici e scuole per svolgere attività di informazione nelle scuole, gestire servizi di orientamento per gruppi di giovani e coordinare, in collaborazione con altri partner,

Prevenire con
l'orientamento

Risoluzione Consiglio europeo

programmi dedicati a giovani *drop-out*. Poiché l'orientamento realizzato all'interno delle scuole si configura prevalentemente come educazione alla scelta, mentre quello fornito dai servizi per il lavoro tende a orientare secondo una visione del mercato del lavoro di breve-medio periodo, in questi anni di crisi Paesi come la Norvegia, la Polonia, la Slovenia tendono a delegare l'orientamento soprattutto ai servizi per l'impiego anche in un'ottica di responsabilizzazione dei giovani nella scelta della formazione e nella ricerca del lavoro.

Una recente risoluzione del Consiglio d'Europa (2011) riassume in otto punti i criteri a cui dovrebbero ispirarsi le misure preventive:

1. garantire sistemi di istruzione precoci, flessibili, ben finanziati;
2. accrescere l'offerta formativa;
3. sostenere le scuole in zone svantaggiate e ridurre la segregazione;
4. insistere sul valore della diversità linguistica e aiutare i bambini di madrelingua diversa a migliorare la loro conoscenza della lingua di insegnamento;
5. favorire la partecipazione dei genitori;
6. rafforzare i percorsi di formazione professionale di qualità, la loro attrattiva e la loro flessibilità;
7. aumentare la flessibilità dei percorsi e ridurre le ripetenze;
8. promuovere un maggiore coinvolgimento dei datori di lavoro negli istituti d'istruzione.

1.4.2 Misure di intervento in itinere

Le misure di intervento in itinere sono quelle che accompagnano gli studenti durante il percorso scolastico e che hanno come obiettivo quello di prevenire l'insuccesso scolastico e di aiutare i ragazzi con difficoltà cognitive, relazionali, economiche a superare i problemi che incontrano durante gli studi.

Si tratta di interventi tesi a trasformare le scuole in comunità di apprendimento capaci di individuare precocemente gli studenti a rischio per intervenire con azioni di sostegno. È provato empiricamente che nelle scuole in cui si adottano metodi punitivi, si abbonda in ripetenze, sospensioni ed espulsioni gli abbandoni precoci sono più frequenti. Un buon rapporto quotidiano docente/allievo non solo favorisce il completamento degli studi, ma anche lo sviluppo personale e sociale (Smyth, 1999).

Attività di *mentoring*

Per stabilire rapporti efficaci di insegnamento/apprendimento si utilizzano spesso attività supplementari di tutorato che possono essere svolte individualmente o in gruppo e hanno spesso lo scopo di irrobustire le competenze linguistiche e matematiche. In Paesi come la Francia, la Finlandia e il Regno Unito sono anche presenti degli assistenti che coadiuvano i docenti nell'individualizzare l'insegnamento, intrattengono rapporti personali con gli allievi e sono in grado di cogliere tempestivamente segnali di difficoltà (CEDEFOP, 2010b).

Una risorsa importante per dar vita ad ambienti di apprendimento efficaci è rappresentata dalle relazioni che le scuole riescono a stabilire con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola, come comunità locali, organizzazioni che rappresentano immigrati o minoranze, associazioni sportive e culturali o organizzazioni di datori di lavoro e della società civile. Il rapporto con l'ambiente esterno serve a rompere l'isolamento di un'istituzione che non può che apparire estranea a ragazzi e famiglie che con la scuola hanno avuto soltanto rapporti negativi. Ma il rapporto con l'esterno è utile anche per attingere ad aiuti sia di tipo professionale (educatori, psicologi, assistenti sociali, mediatori culturali) sia di tipo informale (volontari, politici locali, datori di lavoro e professionisti). Grazie a questi contributi esterni possono essere sviluppate attività di *mentoring* che aiutino i giovani in difficoltà a dare senso al lavoro scolastico e a imparare a sopportare la fatica dell'apprendere. I programmi di *mentoring* costruiscono una relazione strutturata tra giovani e persone in grado di offrire guida, sostegno e incoraggiamento (Youth Mentoring Network, 2009). Progetti di questo tipo sono presenti in molti Paesi europei.

Un'altra misura di intervento riguarda l'adattamento del curriculum agli stili di apprendimento dei ragazzi in difficoltà, alle loro motivazioni e alle loro aspirazioni professionali. L'obiettivo è quello di consentire ai ragazzi di acquisire le competenze necessarie per entrare positivamente nella vita adulta secondo modelli di apprendimento individualizzato. Un esempio interessante di riforma del curriculum che va in questa direzione è quello olandese (Kendall, Kinder, 2005).

Una fase importante del percorso di studi che deve essere attentamente presidiato per evitare gli abbandoni è quello del passaggio alla secondaria superiore. La maggior parte dei bambini passa senza particolari difficoltà dalla scuola primaria alla secondaria inferiore che quasi dovunque corrisponde al livello della scuola dell'obbligo. Alla fine della secondaria inferiore, nei Paesi europei più dell'80% della popolazione rimane a scuola almeno per un anno (Commissione europea, 2009), ma già nel secondo anno si verificano numerosi abbandoni. Ciò significa che la transizione non è avvenuta positivamente e che possono essere particolarmente utili gli interventi tesi a sostenere i ragazzi in questo delicato passaggio (CEDEFOP, 2010b).

Sulla base di un'ampia ricognizione delle pratiche sperimentate in Australia per evitare gli abbandoni durante il corso degli studi, sono stati identificati (Lamb et al., 2004) come programmi particolarmente efficaci quelli orientati a fornire agli studenti servizi in grado di affrontare non soltanto i problemi scolastici ma anche quelli psicologici, sociali, familiari, economici e quelli che prevedono la presenza di un *case manager* che stabilisce con i giovani una relazione fiduciaria duratura. L'esperienza in Francia delle Missions locales, va nella stessa direzione.

Anche il sostegno al reddito viene considerato una misura importante di intervento per quei ragazzi che potrebbero essere indotti ad abbando-

Passaggio
alla secondaria
superiore

Case manager

Sostegno al reddito

Modello Mac Iver

nare per problemi economici. Se in alcuni Paesi del Nord Europa il problema è stato risolto attraverso forme di reddito di cittadinanza (Walther, Pohl, 2005), il programma europeo di sostegno al reddito più articolato e sottoposto ad attenta valutazione è l'*Educational Maintenance Allowance* (EMA) che concede un sussidio ai ragazzi inglesi a basso reddito dai 16 ai 19 anni, per consentire loro di frequentare a tempo pieno la scuola (Middleton, 2005; Maguire, Rennison, 2005).

Un modello di intervento che usa più misure da adottare lungo l'intero percorso scolastico è quello proposto da Martha e Douglas Mac Iver (2009) i cui costi sono sostenibili anche in periodi di crisi. Il modello si articola in tre livelli di intervento. Il primo consiste nell'instaurare all'interno delle scuole un clima che incoraggi l'apprendimento e susciti comportamenti positivi, che richiede insegnanti competenti, un ambiente di apprendimento che susciti l'interesse degli allievi e uno stretto rapporto con le famiglie. Il secondo tipo di intervento è rivolto a piccoli gruppi di allievi che richiedono un supporto aggiuntivo. Il terzo livello è di tipo intensivo, richiede l'intervento di specialisti e riguarda allievi che sono chiaramente a rischio di abbandono e che non sono stati intercettati da altri interventi (Lyche, 2010).

Rumberger (2011) conclude un'ampia rassegna di misure adottate per evitare gli abbandoni constatando che gli interventi realizzati nelle scuole non sono in grado di scongiurare gli abbandoni se non coinvolgono famiglie e comunità locale. Ma, più in generale, occorre essere consapevoli che una singola scuola, una singola autorità o una singola organizzazione non possono dare risposte a tutti i bisogni che i giovani manifestano. Gli interventi più efficaci sono dunque quelli di tipo sistemico che sono in grado di rispondere a bisogni cognitivi, emotivi, economici, sociali e che coinvolgono una pluralità di istituzioni (CEDEFOP, 2010b).

1.4.3 Misure di reintegrazione

Rapporto istruzione e formazione professionale

Le misure di reintegrazione che intervengono dopo l'abbandono scolastico agiscono anch'esse a livello strutturale e a livello individuale. A livello strutturale l'aspetto più rilevante è quello che riguarda il rapporto tra istruzione e formazione professionale. Questo rapporto che, come abbiamo visto, entra in gioco già in fase di prevenzione degli abbandoni in quei sistemi nazionali in cui sono favoriti i passaggi tra un sistema e l'altro, diventa strategico quando si voglia intervenire in fase di recupero. Le strategie di diversificazione esterna, come le definisce Lamb (2008), consistono in programmi gestiti dalla formazione professionale per recuperare competenze di base in un ambiente di apprendimento in grado di coinvolgere studenti scoraggiati, percorsi di formazione alternativi all'istruzione che consentono di ottenere una qualificazione e prime esperienze guidate di lavoro come i tirocini e gli stage.

Nei Paesi dove la formazione professionale gode di un significativo

riconoscimento sociale la percentuale di abbandoni scolastici è più bassa (Leney, 2004). Ma i tempi per realizzare un sistema di formazione professionale di elevata qualità, che offra significative esperienze di lavoro e che favorisca l'ingresso nel mercato del lavoro sono lunghi e richiedono investimenti rilevanti (Lasonen, Young, 1998; CEDEFOP, 2004).

Nel dicembre 2008 la Commissione europea ha lanciato l'iniziativa *New Skills for New Jobs* offrendo un quadro di riferimento di politiche tese a valorizzare la formazione professionale come: *Agenda for New Skills and Jobs* e *A New Impetus for European Cooperation in Vocational Education and Training*.

Il fatto che sia utile offrire ai ragazzi a rischio di abbandono programmi di formazione alternativi piuttosto che azioni di sostegno per consentire loro di rimanere all'interno della carriera scolastica è stato oggetto di un lungo dibattito internazionale (Oakes, 2008). Un esempio di politica alternativa all'utilizzo del canale vocazionale è il programma irlandese *Leaving Certificate Applied* introdotto nel 1995 con lo scopo di preparare gli studenti alla transizione dalla scuola al lavoro o al proseguimento degli studi introducendo nella scuola superiore un programma professionalizzante. Le ricerche condotte su questo programma mostrano che la piccola dimensione delle classi, l'introduzione di metodi di insegnamento attivo e il costante monitoraggio degli apprendimenti danno buoni risultati nel rimotivare gli studenti e potrebbero essere generalizzati a tutti gli studenti del primo e del secondo ciclo della scuola superiore (Banks, 2010).

L'importanza della qualità della relazione che si riesce a stabilire con i ragazzi che hanno abbandonato la scuola è segnalata anche dal rapporto di valutazione di un programma di reintegrazione realizzato in Slovenia (*Project Learning for Young Adults*). Il successo del programma sembra sia dipeso soprattutto dal ruolo dei mentori e dalla loro competenza nel capire le cause sociali e psicologiche degli abbandoni (Zalec, 2008).

Altri due tipi di interventi vanno ancora segnalati. Il primo è un programma europeo denominato *Second Chance Education*, che ha dato risultati positivi (Polidano, Tabasso, Tseng, 2012) pur sollevando le critiche di chi ha osservato che, se la seconda chance si modella sulla prima non tenendo conto delle esigenze di una parte consistente dei *drop-out*, può funzionare soltanto per alcuni di essi.

Il secondo riguarda le forme di alternanza tra formazione e lavoro e, in particolare, il contratto di apprendistato che si è sviluppato storicamente in alcuni contesti economici e culturali e che non è facilmente esportabile in altri (Walther, Pohl, 2005). Una delle principali caratteristiche del sistema duale tedesco e austriaco è di essere la modalità normale di ingresso al lavoro anche in settori professionali altamente qualificati. Negli anni Ottanta due terzi dei giovani tedeschi entravano nel mercato del lavoro per questa via. Negli anni Duemila questa percentuale è scesa ai tre quinti, un livello comunque molto più elevato di quello di Paesi come l'Italia e la Francia.

*New Skills
for New Jobs*

*Leaving
Certificate Applied*

*Project Learning
for Young Adult*

*Second Chance
Education*

Il sistema tedesco

Ricognizione in nove Paesi

La tenuta del sistema è dovuta in gran parte al comportamento delle imprese che assicurano la maggior parte della formazione e sostengono i costi dell'apprendimento sul lavoro in un quadro di concertazione che consente alle imprese di decidere quanti apprendisti assumere nelle diverse filiere professionali. Tutte condizioni difficilmente replicabili in Paesi dove le relazioni industriali hanno caratteristiche molto diverse (Romani, 2012).

La ricognizione fatta di recente in nove Paesi europei (Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Lituania, Paesi Bassi, Polonia, Finlandia, Regno Unito) sulle politiche di contrasto agli abbandoni scolastici precoci ha individuato alcuni fattori di successo di queste politiche, a prescindere dal fatto che si tratti di interventi preventivi o reintegrativi, universalistici o rivolti direttamente alla popolazione a rischio.

Il primo consiste nel riconoscimento del problema da parte dei governi centrali e locali e la coerenza tra decisioni strategiche e risorse messe a disposizione per realizzare interventi efficaci. Il secondo riguarda la capacità di innovazione e di realizzazione di interventi flessibili costruiti in funzione delle situazioni concrete e rispettosi delle esigenze delle persone e delle famiglie in difficoltà. Il terzo è che gli interventi siano coerenti, fondati sulla collaborazione tra istituzioni, capaci di suscitare partecipazione, orientati ai risultati e valutabili.

1.4.4 *Misure universalistiche e selettive*

Il secondo tipo di classificazione, quello che distingue tra interventi universalistici e selettivi interseca la classificazione tra misure preventive, di intervento in itinere e di reintegrazione e parte da un differente modo di rappresentare il fenomeno degli abbandoni e delle sue cause. Se, nel distinguere gli interventi (preventivi, in itinere di recupero) a partire dalla fase del percorso scolastico in cui si collocano, il quadro interpretativo di riferimento è quello che vede l'abbandono scolastico come un processo di lunga durata che può essere affrontato con più successo se gli interventi sono precoci e di natura preventiva, quando si passa alla distinzione tra universalistico e selettivo il quadro cambia. Il presupposto delle politiche universalistiche è che una scuola che funziona bene per tutti è anche la scuola che produce meno abbandoni, mentre tra le misure particolaristiche occorre distinguere tra interventi rivolti a una popolazione definita a rischio che hanno spesso l'effetto di favorire processi di etichettamento, di segregazione e di discriminazione e azioni positive in grado di minimizzare le disuguaglianze.

In una rassegna di misure di contrasto all'abbandono scolastico elaborata dall'Unesco (Willms, 2006) vengono dunque definiti interventi universalistici quelli finalizzati a migliorare gli ambienti di apprendimento o a cambiare aspetti strutturali della scuola. A titolo di esempio viene citata una popolare riforma realizzata negli Stati Uniti che ha consentito di ridurre la dimensione delle classi e di realizzare altri tipi di interventi finalizzati a favorire la parteci-

Interventi universalistici

pazione dei genitori alla vita della scuola, a modificare le pratiche educative degli insegnanti, a introdurre modelli di *peer education* o di *cooperative learning*. Un altro tipo di interventi universalistici che si sono diffusi negli ultimi decenni nel Paesi OCSE è quello finalizzato a dar conto dei risultati raggiunti dalle scuole grazie a pratiche di *assessment* delle performance degli studenti. L'idea sottostante è che la rendicontazione dei risultati raggiunti dalle scuole motivi dirigenti scolastici e insegnanti a modificare l'ambiente di apprendimento della scuola e a raggiungere risultati migliori.

Tra gli interventi di tipo selettivo vanno invece annoverati quelli rivolti a ragazzi di basso status socio economico per migliorarne le prestazioni scolastiche. Un esempio classico è quello del programma *Head Start* realizzato negli Stati Uniti per i bambini in età prescolare, ma sono numerosi gli esempi di interventi rivolti a ragazzi cosiddetti "a rischio" o perché poveri, o perché immigrati, o perché appartenenti a comunità etniche, o perché abitanti di quartieri degradati. Ciò che contraddistingue questi interventi è il fatto che i bambini vengono selezionati in quanto appartenenti a famiglie considerate in difficoltà piuttosto che per le loro individuali capacità di apprendimento.

Un'altra famiglia di interventi selettivi è quella che esplicitamente destina risorse economiche a studenti con un basso status socio economico. Qui l'accento è posto sulla condizione economica e gli interventi prevedono sia trasferimenti in denaro, sia esenzione dalle tasse scolastiche o dal pagamento della mensa. In molti Paesi questo è il tipo di interventi più diffuso.

Ci sono poi gli interventi selettivi rivolti a bambini e ragazzi che mostrano difficoltà cognitive e per i quali viene predisposto un particolare curriculum o interventi educativi aggiuntivi. Questi interventi si svolgono prevalentemente in piccoli gruppi, sono gestiti da personale specializzato e si svolgono in classe o fuori dalla classe. Alcuni di questi interventi vengono realizzati già nella scuola materna con bambini ritenuti a rischio di fallimento scolastico; altri vengono realizzati più tardi nei primi anni di scuola quando già sono emerse le prime difficoltà. In alcuni casi gli interventi non si rivolgono agli studenti in difficoltà, ma a ragazzi particolarmente dotati a cui si propongono programmi aggiuntivi.

Agli interventi che propongono trattamenti separati per ragazzi in difficoltà si contrappongono interventi di tipo inclusivo rivolti, per esempio, a integrare nelle classi normali bambini e ragazzi con disabilità.

Alcuni studiosi come Alexander (1997) e Janosz (2008) sostengono che gli interventi selettivi possono essere molto utili nei primi anni della scuola elementare quando è già possibile individuare i bambini che, per motivi personali o familiari che interferiscono con le loro prestazioni scolastiche, possono già essere considerati a rischio di abbandono. Quando questi tipi di interventi, molto diffusi negli Stati Uniti e in Canada, non ottengono i risultati voluti è perché non sono stati ben individuati i fattori di rischio, non sono state stanziare risorse sufficienti, non sono stati ben progettati gli interventi (Rumberger, 2011).

Interventi selettivi

Dimensione
territorialeLearning
communities

Un discorso a parte merita la dimensione territoriale degli interventi, poco tematizzata nelle rassegne internazionali. L'idea che la dimensione territoriale degli interventi debba essere considerata uno degli assi portanti di qualunque politica di contrasto agli abbandoni precoci è fortemente sottolineata da uno studioso francese (Balas, 2011) che parte dalla constatazione che la scuola da sola non può contrastare i fattori di rischio che si annidano nell'ambiente familiare, sociale e culturale. Di qui l'idea di inventare una nuova concezione dell'azione territoriale che chiami in causa le amministrazioni locali, come soggetti cui può essere attribuito il compito di mobilitare tutti i soggetti che in un territorio possono contribuire alla valorizzazione della scuola e all'innalzamento del livello di istruzione. Non solo le famiglie ma le imprese, le associazioni di volontariato, le istituzioni culturali, i servizi sociali e sanitari, le associazioni sportive.

L'idea non è così distante da quella praticata nei modelli di *learning communities* che si vanno diffondendo in Europa. Il termine *learning communities* (Wengen, 1998) ha differenti significati ma in generale ha a che vedere con l'idea di comunità, su base territoriale o di interesse, che condividono conoscenze e competenze per creare gruppi socialmente coesi in cui gli individui trovano reciproco aiuto. Spesso sono basati su *network* orizzontali e verticali di scuole che collaborano con le istituzioni della società civile, le chiese e altri tipi di associazioni. Nel favorire i processi di apprendimento collettivo è centrale il ruolo delle scuole che aprono le loro porte alle famiglie e agli altri membri della comunità. Centrale è poi il ruolo dei volontari che si offrono non solo come sostegno e orientamento ai più giovani nell'affrontare le difficoltà presenti ma anche come modello di riferimento per la vita futura. Studenti volontari, per esempio, possono aiutare i più giovani a farsi un'idea della vita universitaria e comprendere meglio le opportunità che si offrono loro alla fine della scuola media superiore. Pratiche di questo tipo diventano essenziali quando si tratta di rimotivare studenti che hanno avuto esperienze scolastiche negative. In questi casi si rivelano efficaci le pratiche che consentono ai giovani di fare esperienze di apprendimento non formale e questo può avvenire con una certa facilità se le piccole imprese del territorio, gli enti locali, le organizzazioni del terzo settore sono in grado di offrire esperienze di apprendimento in cui i giovani vengono trattati come giovani adulti con fiducia e rispetto (CEDEFOP, 2010b).

Il termine *learning community* può essere usato anche per fare riferimento alle comunità professionali degli insegnanti. Poiché uno dei fattori di successo delle misure di contrasto agli abbandoni scolastici precoci è la qualità dell'insegnamento, significativi effetti positivi si ottengono quando gli insegnanti danno vita a comunità professionali ispirate alla cooperazione, alla condivisione, alla riflessività, alla deprivatizzazione delle pratiche (Hord, 2004; Louis, Kruse, Bryk, 1995).

1.4.5 Le politiche europee

Il riconoscimento della necessità urgente di innalzare il livello di istruzione dei cittadini europei, dopo il parziale insuccesso della strategia di Lisbona che prevedeva di far scendere al 10% il tasso di abbandono scolastico entro il 2010, si è tradotto in una serie di documenti strategici che hanno traguardato al 2020 il raggiungimento dell'obiettivo.

La Commissione per l'educazione e la formazione, a sua volta, ha pubblicato recentemente una comunicazione sulla lotta contro la dispersione e una proposta di raccomandazione del Consiglio d'Europa.

Anche la strategia europea per l'occupazione si è posta tra i suoi obiettivi quello di ridurre il numero dei *drop-out* che rischiano di entrare nel mercato del lavoro senza possedere le credenziali sufficienti per trovare un'occupazione. Una particolare attenzione è stata anche rivolta al ruolo dell'apprendimento informale come strumento per irrobustire la posizione dei giovani nel mercato del lavoro.

Il Fondo sociale europeo rappresenta lo strumento operativo più importante di questo orientamento politico e anche per la programmazione 2013-2020 prevede consistenti investimenti in questa direzione.

Altre azioni sono state realizzate nei confronti delle ONG, delle parti sociali, delle scuole e degli insegnanti per permettere loro di scambiare esperienze. Dal 2006 al 2010, 17 Paesi si sono confrontati sulle rispettive pratiche messe in atto per prevenire gli abbandoni scolastici e analoghi confronti sono stati realizzati sui servizi pubblici per l'impiego e sulla formazione professionale.

La realizzazione dell'*European Qualification Framework* ha sollecitato i Paesi a definire i propri quadri di riferimento nazionali e con questi i livelli di apprendimento in funzione degli obiettivi da raggiungere; per ogni livello professionale ha consentito anche di scomporre le unità di formazione e di certificazione in modo che le persone possano accumulare progressivamente le unità di apprendimento per vedersi alla fine riconosciuto un certo livello di qualificazione.

Da un punto di vista culturale anche se non direttamente operativo si è aperta anche la strada al riconoscimento dei risultati dell'apprendimento (conoscenze e competenze) più che al riconoscimento dei percorsi scolastici in termini di partecipazione ai corsi. Ciò significa che si è aperta la strada al riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, un modo per riconoscere ai giovani a bassa scolarità il valore di ciò che hanno appreso lavorando e vivendo.

Da ultimo l'iniziativa *Youth on the Move* avviata nel quadro della strategia Europa 2020 per favorire l'inserimento al lavoro dei giovani, prevede esplicitamente una linea di azione rivolta ai giovani a rischio.

Più in dettaglio, la Direzione generale dell'educazione e della cultura, dopo quattro anni di studi comparativi sulle politiche di contrasto all'abban-

*European
Qualification
Framework*

Youth on the Move

Raccomandazioni

dono scolastico, ha formulato le seguenti raccomandazioni ai Paesi membri:

1. rivedere i programmi di educazione secondaria, proporre filiere di apprendimento flessibili che rispondano alle esigenze degli studenti sia in termini di contenuti che di metodi, formare gli insegnanti perché siano in grado di adottare nuove metodologie;
2. offrire corsi supplementari individuali e collettivi per ridurre le ripetenze ed evitare rischi di abbandono;
3. promuovere ambienti di apprendimento incoraggianti, positivi e solidali alimentando la fiducia e il rispetto tra allievi e insegnanti;
4. promuovere una migliore raccolta di dati sulla dispersione e sui sistemi di monitoraggio dell'assenteismo per progettare in maniera più precisa le politiche di intervento e per realizzare un sistema di individuazione precoce dei rischi di dispersione;
5. connettere l'insegnamento e la formazione con il mondo del lavoro favorendo le esperienze professionali che possono far comprendere ai giovani l'utilità della formazione;
6. rafforzare i servizi di orientamento e di consulenza;
7. fare in modo che gli insegnanti siano ben preparati, siano motivati e dispongano degli strumenti necessari per realizzare un buon insegnamento. Ciò significa investire sulla loro formazione, fare in modo che vedano gli allievi come portatori di risorse e non di problemi e che abbiano fiducia nelle capacità di apprendimento di tutti;
8. offrire a tutti i bambini una scuola di buona qualità;
9. sostenere gli studenti nella transizione tra un ciclo scolastico e l'altro;
10. prevedere più misure di reinserimento che tengano conto di tutti i problemi che i giovani incontrano nel loro ingresso nella vita adulta.

1.4.6 *L'importanza di misurare e monitorare*

Indagine NESSE

Le raccomandazioni formulate in sede europea mostrano, in conclusione, che l'esperienza pluriennale di interventi di contrasto degli abbandoni scolastici precoci realizzate in tutti i Paesi industrializzati ha prodotto un elevato consenso intorno agli obiettivi delle politiche e ai mezzi per realizzarli. Tuttavia, una delle ricerche commissionate dall'Unione Europea sulle politiche nazionali (NESSE, 2010) si conclude con una domanda imbarazzante: perché decenni di sforzi compiuti con passione, spendendo denaro, tempo, competenze e sforzi hanno prodotto così scarsi risultati e il problema degli abbandoni scolastici continua a essere un problema irrisolto?

La prima risposta che i ricercatori si sono dati è che a fronte di un problema che riflette e riproduce la struttura delle disuguaglianze nella società e che genera conseguenze negative in termini economici, sociali e culturali si continuano a spendere troppo poche risorse. Questo spiega in parte l'insuccesso delle politiche, perché la scarsa disponibilità di risorse induce a orientare gli interventi solo sulla popolazione ritenuta a rischio, producen-

do così effetti di stigmatizzazione e di segregazione, e perché gli interventi vengono fatti su piccola scala (singole scuole, territori limitati). La piccola dimensione delle sperimentazioni rende anche poco efficaci le azioni di valutazione, perché i risultati sono sempre specifici a un determinato contesto, e riduce l'interesse a chiedersi in quali condizioni gli interventi funzionino e quali meccanismi producano determinati effetti.

In questa conclusione c'è molto di empiricamente accertabile. Prova ne sia che le numerose ricerche comparative fatte in Europa e nei paesi OCSE sono più una rassegna di pratiche che non vere e proprie analisi comparative. Poco si sa dell'estensione degli interventi, della loro durata, dei costi, dei risultati raggiunti. I rari esempi di politiche valutate e quindi comparabili, eventualmente, con altre politiche riguardano interventi pluridecennali, come quello dei Child Parent Centers di Chicago che si è sviluppato nell'arco di un ventennio e che ha dato luogo a molte ricerche valutative.

Molto si discute di teorie del programma, poco di risultati. Infatti, molto si sa delle assunzioni teoriche sulla base delle quali vengono progettate le politiche, e delle strategie e tattiche che vengono proposte per raggiungere i risultati attesi; poco si sa, invece, dei risultati effettivamente raggiunti e delle ragioni dei numerosi fallimenti.

Questa carenza di informazioni rende anche difficile condividere le conclusioni pessimistiche raggiunte dai ricercatori del Network of Expert in Social Sciences of Education and Training, autori del Rapporto alla Commissione europea del 2010, anche perché le differenze tra Paesi nei tassi di abbandono scolastico e nella velocità con cui alcuni di essi sono riusciti a ridurre le dimensioni del fenomeno negli anni passati sono elevate. I risultati raggiunti, poi, dovrebbero essere misurati anche in relazione alle dimensioni della popolazione a rischio, alla differente struttura delle disuguaglianze sociali, alle differenze nelle condizioni economiche e negli assetti istituzionali.

Ciò che si può, dunque, effettivamente condividere della conclusione dei ricercatori è la considerazione relativa alla scarsità di ricerche valutative e alla difficoltà di ottenere dati comparabili. Un indicatore indiretto dell'investimento che i Paesi fanno nelle misure di contrasto alla dispersione è proprio la disponibilità di dati che consentano se non di valutare i risultati delle politiche almeno di misurare le dimensioni del fenomeno e di descrivere le caratteristiche della popolazione dei giovani che abbandonano precocemente la scuola. Molti Paesi, tra cui l'Italia, ancora non dispongono di *database* di questo tipo e sono a mala pena in grado di misurare le dimensioni degli abbandoni una volta che si sono verificati. In Italia, le scuole comunicano anno per anno al Ministero la posizione degli studenti iscritti, ma l'Anagrafe nazionale degli studenti non è in grado di mettere a disposizione di amministratori e ricercatori informazioni utili per studiare il fenomeno e decidere quali interventi fare.

In assenza di uno strumento che consenta di seguire gli studenti nei loro percorsi nel sistema di istruzione e fuori di esso diventa difficile reperire

Carenza di dati
di monitoraggio

le informazioni necessarie, anche per chi a livello locale intende realizzare interventi per intercettare gli studenti che hanno abbandonato. La raccolta di informazioni dovrebbe permettere di analizzare le principali ragioni dell'abbandono scolastico per i vari gruppi di studenti, scuole, tipi di istituti di istruzione o di formazione, territori. Dovrebbe permettere di mettere in relazione i dati sugli abbandoni con i dati di contesto, in particolare di tipo socio economico, come pure di raccogliere e analizzare informazioni sulle prospettive professionali dei giovani che abbandonano la scuola. Dovrebbe infine permettere di valutare l'efficacia e l'efficienza delle misure già adottate per ridurre l'abbandono scolastico. Se tutto questo non è possibile, gli interventi si ripetono a prescindere dalla loro efficacia ed è impossibile ipotizzare nessi causali tra l'andamento della scolarità e i programmi destinati ad accrescere le chance di successo scolastico.

2. La dispersione scolastica in provincia di Cuneo: i dati e le azioni³

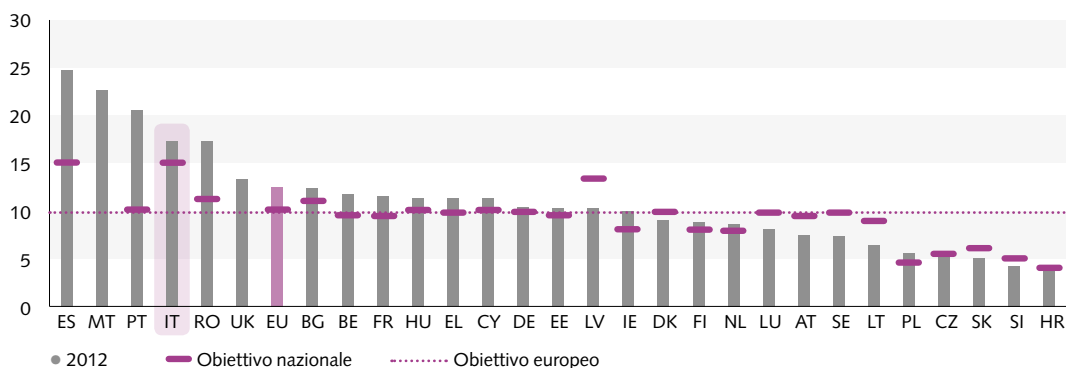
2.1 Early school leavers in provincia di Cuneo

2.1.1 Early school leavers e gli indicatori del disagio

Se l'Europa si è data l'obiettivo di ridurre gli ESL al 10% nel 2020, l'Italia, che nel 2013 era al 17%, si è data il più modesto obiettivo al 10%⁴.

Obiettivo nazionale del 2020

Figura 6. Tasso di ESL – obiettivi europei e nazionali 2020 (2012)



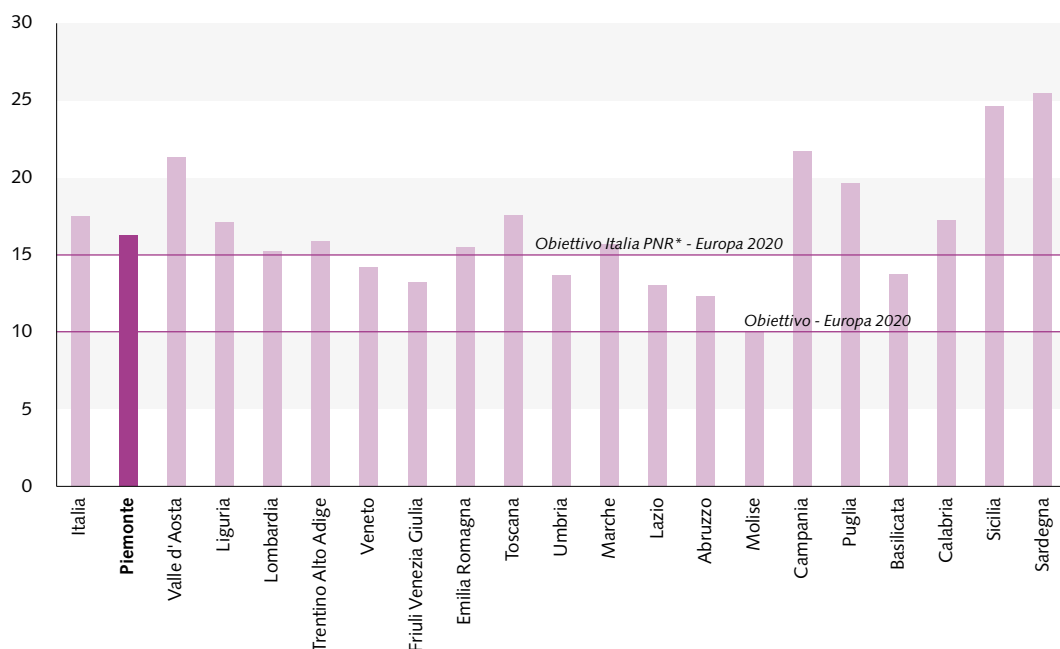
Fonte: EUROSTAT

3 La ricerca è stata realizzata da Adriana Luciano e Roberta Santi nel periodo che va dalla primavera 2012 all'autunno 2013. Per studiare la realtà cuneese a livello provinciale e subprovinciale dal punto di vista quantitativo è stato fatto un tentativo approfondito per accedere ai dati longitudinali sugli studenti e alla Anagrafe Studenti, ma ancora oggi questi dati non sono disponibili. Sono state dunque analizzate le fonti ISTAT-Forze di lavoro e DAMASCO, integrate dai dati elaborati dall'IRES-Osservatorio Regionale sull'Istruzione e Formazione e dall'Osservatorio Regionale sul Mercato del Lavoro. La ricognizione esplorativa sulle esperienze realizzate è l'esito dell'analisi di documenti e di interviste e focus group che hanno coinvolto: referenti provinciali e CPI, dirigenti scolastici di diversi istituti scolastici e professionali, docenti della scuola secondaria inferiore, orientatori, educatori, formatori. Si ringraziano: Andrea Maniscalco che ha effettuato l'elaborazione dei dati Istat-Forze di lavoro 2011-2012 e tutti coloro che hanno contribuito al lavoro. Nel corso dell'attività di ricerca si è preso parte al seminario di studio "Contrasto alla dispersione scolastica e Orientamento: le esperienze e gli attori coinvolti", 23 aprile 2013, promosso dalla cooperativa Orfeo di Torino, con la partecipazione di orientatori ed educatori di numerose cooperative delle province di Torino e di Biella.

4 La fonte EUROSTAT che viene qui utilizzata per stimare il numero delle persone che abbandonano la scuola prima del raggiungimento di un diploma o di una qualifica ci consente di confrontare i dati tra Paesi e regioni europee, raccolti ed elaborati secondo metodologie statistiche condivise, armonizzate e in continuo miglioramento. Non consente ovviamente di analizzare il fenomeno degli abbandoni nel suo evolversi, né di ricostruire le carriere scolastiche dei giovani che abbandonano. L'unica fonte che potrà consentire questo tipo di analisi è l'Anagrafe Nazionale degli Studenti, in costruzione da anni, ma non ancora accessibile ai ricercatori. Altri tentativi, anche ingegnosi, di produrre stime del fenomeno (cfr. per esempio Checchi, 2014) presentano limiti insuperabili.

Questo obiettivo è già stato conseguito da alcune regioni del centro, del nord-est e in Basilicata, mentre la strada è ancora lunga in particolare per le regioni del sud, per le isole e per la Valle d'Aosta. Critico il quadro della Liguria, che nell'ultimo quinquennio ha peggiorato la sua situazione passando dal 12,7% al 17,2% (fig.7).

Figura 7. Early school leavers nelle regioni italiane – indicatore: tasso di abbandono precoce del sistema di istruzione (2012)



Fonte: EUROSTAT, elaborazione SISREG (www.sisreg.it)

*Piano Nazionale di Riforma

La situazione piemontese

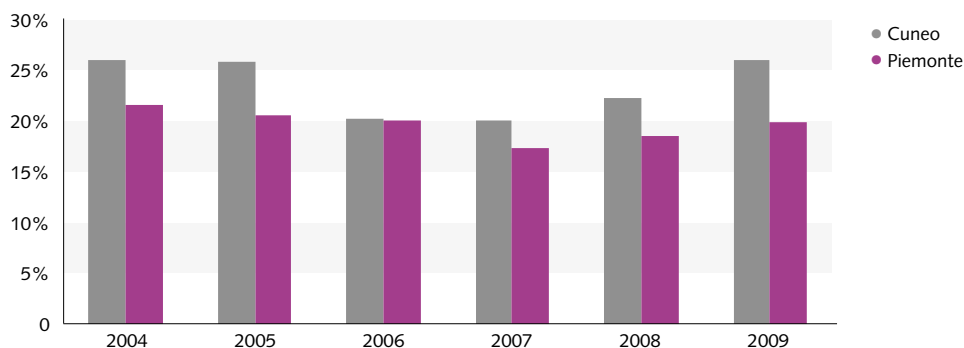
Il Piemonte registra un graduale miglioramento (dal 18,4% nel 2008 al 16,3% nel 2012): come atteso, il tasso di abbandono maschile è superiore a quello femminile, con un divario maggiore rispetto alla media nazionale (7,5 punti di differenza a livello regionale, contro 6,6 punti a livello italiano)⁵.

A livello provinciale, i valori annuali sugli *early school leavers* registravano in provincia di Cuneo un andamento positivo passando dal 26% del 2004 al 20% del 2006 e 2007, per poi salire nuovamente al 25,9% nel 2009. Negli anni 2011-2012 a province più virtuose come quelle di Torino,

⁵ Elaborazione dati SISREG 2010 (www.sisreg.it).

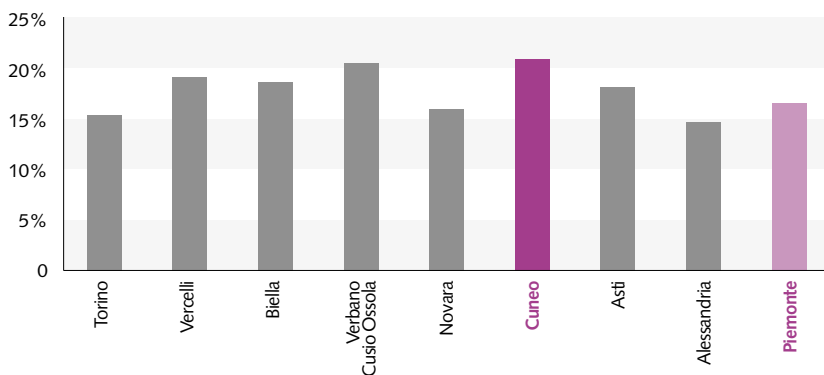
Alessandria e Novara si affiancavano situazioni più critiche, tra cui quella della provincia di Cuneo con i valori peggiori in Piemonte: gli *early school leavers* erano il 20,9%, oltre 4 punti in più della media regionale⁶. Quindi, in un quadro di generale riduzione degli abbandoni precoci della scuola, in provincia di Cuneo gli obiettivi nazionali e ancor più europei sono ancora distanti: 6 punti in più dell'obiettivo italiano del 15%, oltre 10 punti in più di quello europeo del 10% (figg. 8-9).

Figura 8. Abbandono precoce del sistema di istruzione nella provincia di Cuneo e in Piemonte – indicatore: *early school leavers* (2004-2009)



Fonte: EUROSTAT, elaborazione SISREG (www.sisreg.it)

Figura 9. Abbandono precoce del sistema di istruzione nelle province piemontesi – indicatore: *early school leavers* (media 2011-2012)



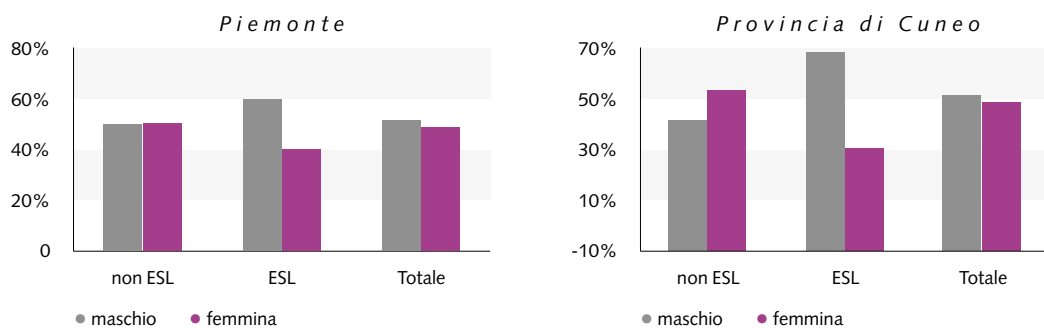
Fonte: Elaborazione su dati ISTAT-Forze di lavoro

⁶ Per sopperire alla bassa rappresentatività del valore provinciale annuale elaborato a partire dalla fonte ISTAT – Forze di lavoro (motivo per cui questi valori attualmente non vengono più resi disponibili dall'ISTAT), abbiamo elaborato insieme i dati relativi al biennio 2011-2012.

La situazione cuneese

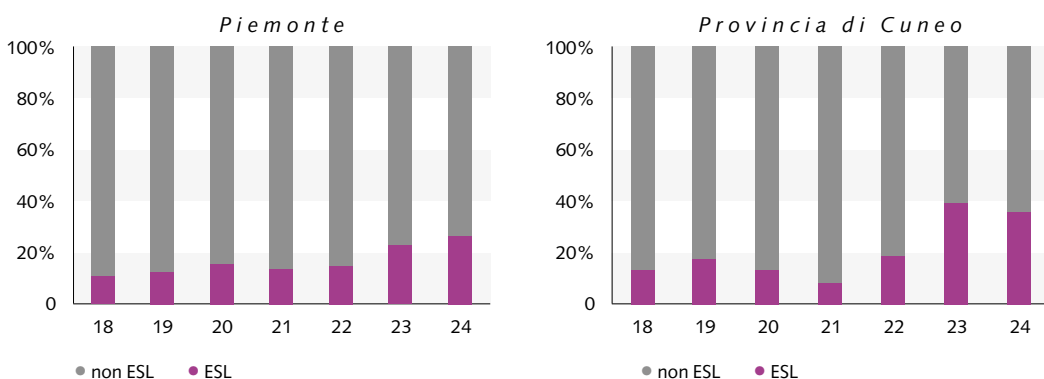
Gli ESL cuneesi, ovvero i giovani di età compresa tra i 18 e 24 anni che non hanno completato un ciclo di studi superiore, sono oltre 7.500 con una componente maschile ben più alta di quella media. La distribuzione per età sembra indicare che gli interventi attuati nel corso degli anni qualche risultato lo abbiano dato: a livello piemontese, l'incidenza degli ESL sul totale dei coetanei ha un andamento decrescente di anno in anno, passando dai 24enni ai 18enni; in provincia di Cuneo l'andamento è meno costante, ma evidenzia il fatto che il gruppo dei più giovani (18-22 anni) si avvicina alla media regionale, mentre la situazione più critica riguarda i 23 e 24enni (figg. 10-11).

Figura 10. Distribuzione per sesso dell'abbandono precoce del sistema di istruzione in Piemonte e in provincia di Cuneo – indicatore: early school leavers (media 2011-2012)



Fonte: Elaborazione su dati ISTAT-Forze di lavoro

Figura 11. Distribuzione per età dell'abbandono precoce del sistema di istruzione in Piemonte e in provincia di Cuneo – indicatore: early school leavers (media 2011-2012)



Fonte: Elaborazione su dati ISTAT-Forze di lavoro

Vediamo ora, sulla scorta delle informazioni disponibili, quali indicatori del sistema scolastico cuneese possono segnalare il pericolo dell'abbandono precoce. L'attenzione si concentra sulla scuola secondaria inferiore e sulla transizione al secondo ciclo che costituiscono le fasi del percorso scolastico in cui si manifestano con maggiore evidenza i rischi di abbandono.

Purtroppo per una interpretazione della legge sulla privacy, in Italia all'atto dell'iscrizione non possiamo raccogliere informazioni sul titolo di studio e il lavoro dei genitori, mentre ne avremmo estremo bisogno per guidare azioni di contrasto ben articolate e costruite su solide analisi dei contesti singoli [...]. Un secondo punto dolente è l'anagrafe degli studenti integrata con le informazioni in possesso di Comuni, Regioni e Province, perché oggi accade che non sempre si sa con esattezza se un alunno uscito dalla scuola è un neet o è invece positivamente e con successo entrato nella rete della formazione professionale o di apprendistato.

Questo passaggio della relazione del gennaio 2014 del sottosegretario all'Istruzione Mario Rossi Doria sugli esiti della lotta all'abbandono scolastico è ancora di piena attualità. Chi voglia analizzare una realtà provinciale per capire come vanno le cose ed elaborare politiche di contrasto alla dispersione più efficaci di quelle adottate in passato è costretto a ricostruire un mosaico di informazioni senza poter arrivare a quel dato di fondamentale importanza, per intervenire sulle situazioni di abbandono scolastico, che è la storia individuale degli studenti a cui le politiche dovrebbero essere rivolte. Dobbiamo perciò accontentarci di contare separatamente il numero dei ripetenti e la loro incidenza sugli iscritti, il tasso di scolarizzazione, i risultati scolastici e poco altro, tenendo conto della dimensione territoriale⁷.

Il quadro che emerge da queste diverse fotografie offre tuttavia indicazioni preziose per formulare ulteriori ragionamenti⁸.

Prendendo in esame gli ultimi anni scolastici, notiamo innanzitutto in Piemonte un aumento generalizzato della quota dei ripetenti tra gli iscritti alla scuola secondaria di I grado negli anni dal 2007/08 al 2012/13. La provincia di Cuneo, che ha visto un peggioramento netto in pochi anni, passando dal 3,4% al 5,5%, nell'ultimo anno scolastico ha invece registrato una buona inversione di rotta, scendendo al 4,3%. È invece peggiorata la situazione delle province di Vercelli e di Alessandria (che raggiungono l'8%), di Biella e di Asti (fig. 12).

Gli indicatori del disagio

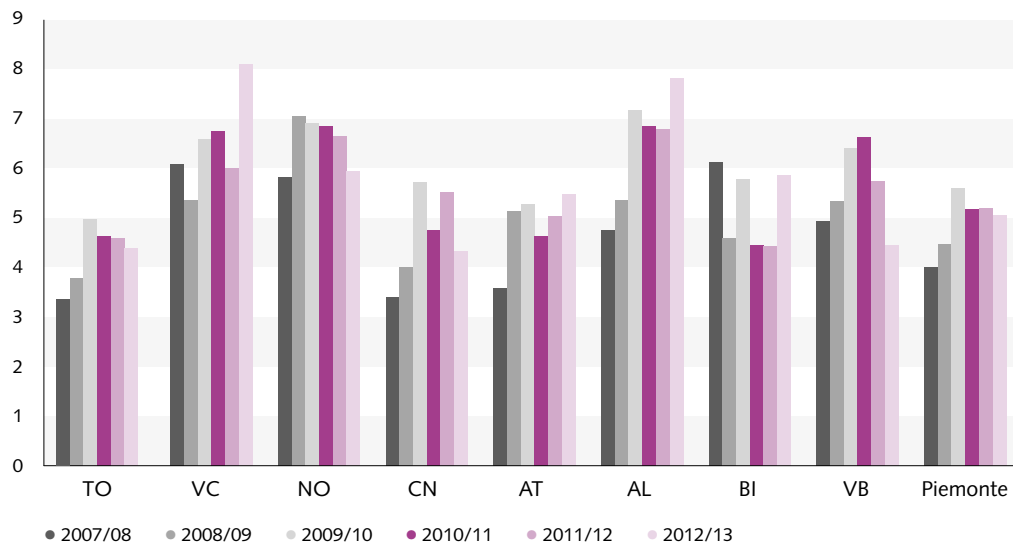
Mancanza di informazioni sui percorsi scolastici

Secondaria di I grado: ripetenze

⁷ I dati analizzati in questo paragrafo sono in parte elaborazioni IRES su Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte aggiornati al 2012-2013, in parte nostre elaborazioni a scala provinciale e subprovinciale su dati DAMASCO A.S. 2008/09, 2009/10, 2010/11.

⁸ Recenti studi evidenziano che nella secondaria di I grado il fattore correlato con l'abbandono più sistematico e statisticamente significativo è la quota di ripetenti tra gli alunni. Passando alla scuola secondaria di II grado troviamo gli alti tassi di ripetenza e la quota di alunni stranieri (Checchi, 2014).

Figura 12. Scuola secondaria di I grado: incidenza percentuale dei ripetenti sugli iscritti per provincia, per 100 iscritti (AA.SS. 2007/08-2012/13)



Fonte: Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte. Elaborazioni IRES

L'aumento delle ripetenze, che sono spesso la premessa agli abbandoni precoci, è la conseguenza più vistosa degli interventi di razionalizzazione che sono stati realizzati nella scuola italiana e che hanno comportato una riduzione di risorse da dedicare all'insegnamento proprio negli anni in cui è aumentato il numero di ragazzi stranieri presenti nelle scuole, è cresciuta la difficoltà dei genitori a educare i propri figli, si sono manifestate in numerosi studenti difficoltà di apprendimento. Non stupisce che una scuola più povera, arroccata in difesa di modelli educativi nozionistici, poco incline a tener conto delle differenze negli stili cognitivi, negli interessi e nelle motivazioni dei ragazzi, sia costretta a dichiarare la propria impotenza registrando un numero crescente di insuccessi. Dice un insegnante che partecipa agli incontri organizzati dalla Fondazione CRC:

A fronte di una legislazione che sollecita a personalizzare, a individualizzare, nei fatti non ci sono risorse di docenti o in denaro per realizzare davvero tali attività. La conseguenza è che i bravi vengono raramente valorizzati, e si cerca di tirare la carretta portando tutti al livello minimo previsto, ma penalizzando le eccellenze e dando poco anche a chi è in difficoltà. Inoltre il solito Pierino, che è capace a metter su un circuito elettrico dal nulla o a costruire un modellino di casa perfetto, ma non sopporta di dover studiare la Divina Commedia a memoria, non può esprimere le sue abilità né essere valorizzato... Questo non a causa della cattiva volontà dei docenti, ma proprio per oggettiva mancanza di risorse e per come la scuola è strutturata (Insegnante).

Territori montani
e pianeggianti

Disaggregando i dati provinciali di un triennio per territori, emerge una situazione mediamente più critica nei territori montani rispetto a quelli pianeggianti (5,2% contro 4,5%). Un recente approfondimento sulle valli cuneesi⁹ ha messo in luce un fenomeno che caratterizza in particolare i paesi localizzati nelle alte valli, per i quali risulta più difficile il collegamento agli istituti scolastici superiori: qui la quota di ripetenze elevate è anche l'effetto non previsto dell'innalzamento a sedici anni dell'obbligo scolastico. Infatti, di fronte alla prospettiva di "obbligare" alla frequenza di uno o due anni di scuola, ragazzi che hanno già manifestato difficoltà di apprendimento, con il rischio che questi ragazzi abbandonino dopo i primi mesi di scuola superiore e affrontino senza alcun aiuto l'ingresso nel mercato del lavoro, alcuni insegnanti (spesso con il pieno consenso delle famiglie) preferiscono "fermarli" nelle medie fino al raggiungimento dell'età prevista per l'adempimento dell'obbligo scolastico, in un ambiente più protetto che li accompagnerà fino all'ingresso nel mondo del lavoro con l'aiuto dei Centri per l'Impiego e dei Centri di formazione professionale.

Tra il 2008 e il 2011 l'aumento dell'incidenza delle ripetenze sugli iscritti è generalizzato, con l'eccezione dei territori di Savigliano, Fossano e Saluzzo in pianura e dell'Alta Langa, Langa Valli Bormida Uzzone nei territori montani. L'incremento è stato più elevato nelle scuole medie di Cuneo, Alba, Bra, delle Valli Grana e Maira, delle Alpi del Mare. La situazione delle Valli Po, Bronda, Infernotto e Varaita e del Cebano Monregalese era già particolarmente critica nel 2008 ed è ulteriormente peggiorata nei due anni successivi (tabb. 6-8).

Tabella 6. Scuola secondaria di I grado: incidenza percentuale dei ripetenti sugli iscritti (A.A.SS. 2008/09, 2009/10, 2010/11)

Territori pianeggianti e montani	2008/09 (a)	2009/10 (b)	2010/11 (c)	v.a. 2010/11	(c)-(a)
Territori pianeggianti	4,0	5,7	4,5	535	+0,5
Territori montani	4,0	5,9	5,2	283	+1,2
Totale provincia	4,0	5,7	4,7	818	+0,7

Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO

⁹ Cfr. Fondazione CRC (luglio 2013) *Formazioni di giovani delle valli alpine cuneesi e sviluppo del territorio*, a cura di A. Luciano, F. Corrado, R. Santi (http://www.fondazionecrc.it/index.php/esempio-seminari/doc_download/1298alleanza-montagna-città-ricerca).

Tabella 7. Scuola secondaria di I grado: incidenza percentuale dei ripetenti sugli iscritti nei territori non montani (AA.SS. 2008/09, 2009/10, 2010/11)

Territori pianeggianti	2008/2009 (a)	2009/2010 (b)	2010/2011 (c)	v.a. 2010/2011	(c)-(a)
Alba-Bra	2,9	4,9	4,5	212	+1,6
Cuneo	2,9	4,2	4,4	97	+1,5
Mondovì-Ceva	5,5	6,8	6,2	78	+0,7
Saluzzo	3,5	4,0	3,2	31	-0,3
Savigliano-Fossano	6,2	8,3	4,3	117	-2,1
Totale territori pianeggianti	4,0	5,7	4,5	535	+0,5

Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO

Tabella 8. Scuola secondaria di I grado: incidenza percentuale dei ripetenti sugli iscritti nei territori montani, per ex Comunità montana (AA.SS. 2008/09, 2009/10, 2010/11)

Territori montani	2008/09 (a)	2009/10 (b)	2010/11 (c)	v.a. 2010/11	(c)-(a)
Alta Langa e Langa Valli Bormida Uzzone	3,1	5,6	1,5	7	-1,6
Alto Tanaro Cebano Monregalese	3,7	4,2	5,1	49	+1,4
Delle Alpi del Mare	3,3	5,2	4,9	50	+1,6
Valle Stura	3,5	4,5	3,8	25	+0,3
Valli Grana e Maira	3,3	7,4	5,2	54	+1,9
Valli Po, Bronda, Infernotto e Varaita	5,8	7,2	7,5	98	+1,7
Totale territori montani	4,0	5,9	5,2	283	+1,2

Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO

Secondaria di I grado: tasso di scolarizzazione

Non è necessario aspettare il momento della conclusione delle scuole medie per capire come si differenziano le carriere scolastiche dei giovani cuneesi. Se si osserva il tasso di scolarizzazione dei ragazzi che hanno l'età per frequentare la scuola media, ovvero il rapporto percentuale tra gli iscritti e i residenti che, per età, potrebbero frequentare i tre anni di scuola media, si scopre che in alcuni territori valligiani il rapporto è inferiore a 100: probabilmente perché i genitori preferiscono mandare i figli nelle scuole di pianura dove, in effetti, il tasso di scolarizzazione risulta ben superiore al 100. I valori superiori al 100 sono anche effetto della presenza dei ragazzi stranieri, che hanno tassi di ripetenza superiori alla media. Si tenga conto che il peso degli studenti stranieri è in aumento ovunque, particolarmente nelle Valli Grana e Maira, e che le loro valutazioni a fine anno scolastico tendono a essere peggiori della media (fig. 13).

Queste informazioni, dunque, dicono qualcosa delle differenze e delle disuguaglianze che si strutturano già nella scuola media inferiore. Per alcuni studenti le famiglie delle valli scelgono le scuole migliori in pianura, per altri la scuola decide di recuperare il gap di conoscenze linguistiche e il disagio dello spaesamento dovuto alla migrazione facendoli sostare più a lungo nelle stesse classi (tabb. 9-12; fig. 13).

Tabella 9. Scuola secondaria di I grado: tasso di scolarizzazione
(AA.SS. 2008/09, 2009/10, 2010/11)

Territori pianeggianti e montani	Totale iscritti			Totale residenti in età			Tasso di scolarizzazione*		
	2008/09	2009/10	2010/11	2008	2009	2010	2008/09	2009/10	2010/11
Territori pianeggianti	11.603	11.648	11.790	10.762	10.844	10.966	107,8	107,4	107,5
Territori montani	5.240	5.439	5.459	5.284	5.428	5.472	99,2	100,2	99,8
Totale provincia di Cuneo	16.843	17.087	17.249	16.046	16.272	16.438	105,0	105,0	104,9
Regione Piemonte									105,4

* Il tasso di scolarizzazione può assumere valori superiori a 100 per la presenza di ripetenze, anticipi di frequenza o studenti residenti in altre regioni, inoltre alcuni iscritti stranieri potrebbero essere in condizioni di irregolarità rispetto al soggiorno e quindi non risultare tra i residenti.

Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO e BDDE

Tabella 10. Scuola secondaria di I grado: tasso di scolarizzazione nei territori di montagna
(AA.SS. 2008/09, 2009/10, 2010/11)

Territori montani (ex Comunità montane)	Totale iscritti			Totale residenti in età			Tasso di scolarizzazione		
	2008/09	2009/10	2010/11	2008	2009	2010	2008/09	2009/10	2010/11
Alta Langa e Langa Valli Bormida Uzzone	510	484	469	513	488	474	99,4	99,2	98,9
Alto Tanaro Cebano Monregalese	921	965	961	928	975	984	99,2	99,0	97,7
Delle Alpi del Mare	940	990	1.027	983	1.005	1.050	95,6	98,5	97,8
Valle Stura	593	625	650	649	671	693	91,4	93,1	93,8
Valli Grana e Maira	1.011	1.067	1.039	976	1.027	992	103,6	103,9	104,7
Valli Po, Bronda, Infernotto e Varaita	1.265	1.308	1.313	1.235	1.262	1.279	102,4	103,6	102,7
Totale Territori montani	5.240	5.439	5.459	5.284	5.428	5.472	99,2	100,2	99,8

Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO e BDDE

Tabella 11. Scuola secondaria di I grado: tasso di scolarizzazione dei ragazzi stranieri (AA.SS. 2008/09, 2009/10, 2010/11)

Territori pianeggianti e montani	Totale stranieri iscritti			Totale stranieri residenti in età			Tasso di scolarizzazione ragazzi stranieri		
	2008/09	2009/10	2010/11	2008	2009	2010	2008/09	2009/10	2010/11
Territori pianeggianti	1.468	1.467	1.568	1.172	1.243	1.264	125,3	118,0	124,1
Territori montani	603	629	692	473	486	543	127,5	129,4	127,4
Totale provincia di Cuneo	2.071	2.096	2.260	1.645	1.729	1.807	125,9	121,2	125,1

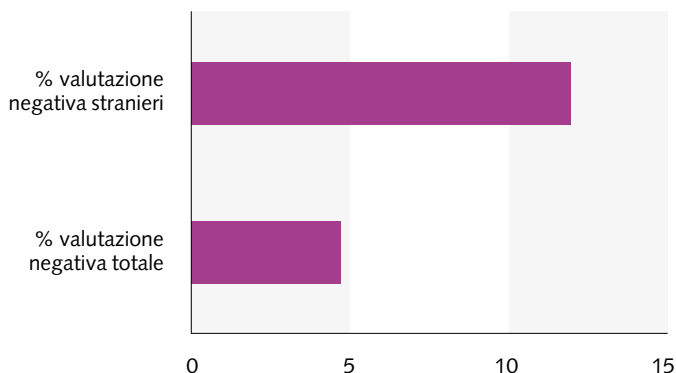
Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO e BDDE

Tabella 12. Scuola secondaria di I grado: incidenza percentuale degli studenti stranieri sugli iscritti (AA.SS. 2008/09, 2009/10, 2010/11)

Territori	% studenti stranieri sul totale iscritti			v.a.
	2008/09 (a)	2009/10 (b)	2010/11 (c)	(c)-(a)
Territori pianeggianti	12,7	12,6	13,3	+0,6
Territori montani	11,5	11,6	12,7	+1,2
Totale provincia di Cuneo	12,3	12,3	13,1	+0,8

Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO

Figura 13. Scuola secondaria di I grado: quote di studenti con valutazione finale negativa – valore del totale studenti e solo stranieri (A.S. 2010/11)



Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO

Passando alla scuola secondaria di II grado, i dati regionali evidenziano le note difficoltà dei primi anni del ciclo di studi superiore¹⁰: in prima il 16,3% dei giovani vengono respinti a giugno e il 26% sono promossi con giudizio sospeso; in seconda i valori passano rispettivamente al 9% e al 27,2% (A.S. 2012/13). Il quadro migliora a partire dal terzo anno, ma intanto molti studenti hanno lasciato la scuola, hanno fatto scelte differenti oppure – pur restando nel sistema scolastico – hanno accumulato ritardi, magari già ereditati dal percorso del primo ciclo, che richiedono agli insegnanti di adottare approcci didattici e curricula scolastici appositamente pensati per accompagnare questi studenti nel corso di studi, senza incorrere nell'abbandono precoce¹¹.

Secondaria
di II grado: ripetenti

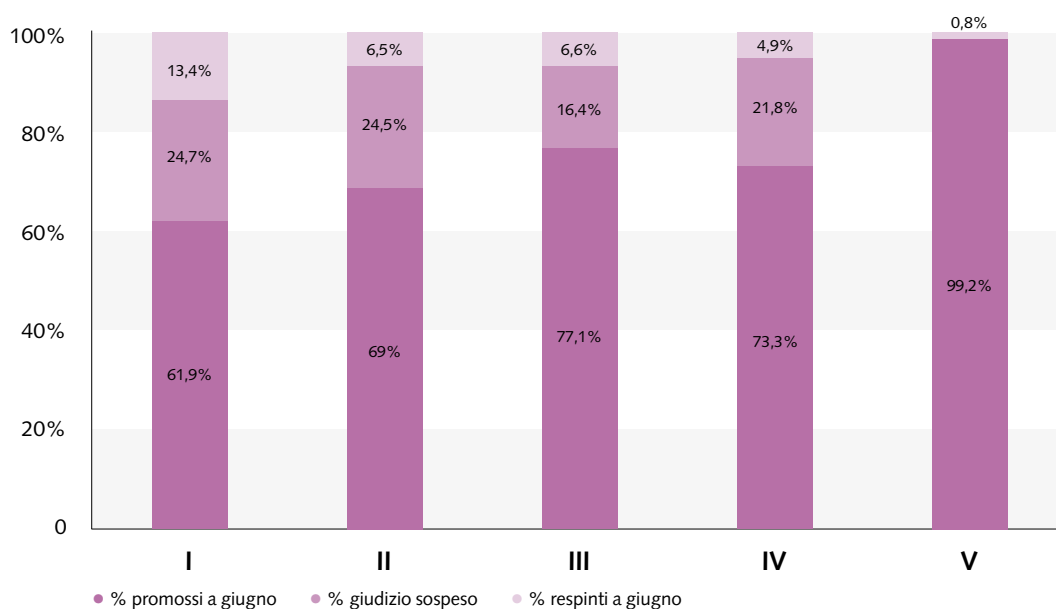
Rispetto all'incidenza dei ripetenti delle scuole superiori cuneesi, gli istituti professionali e tecnici sono – come atteso – i tipi di scuola che registrano quote elevate di ripetenti iscritti nei primi anni, mentre i licei risultano ben al di sotto del dato medio, con l'eccezione dell'artistico. Considerando il numero dei ragazzi che non vengono neanche ammessi alla valutazione finale, contiamo un centinaio di giovani nelle sole classi prime e seconde superiori: possiamo immaginare che siano questi i ragazzi maggiormente esposti al rischio di abbandono e di fuoriuscita precoce dal sistema dell'istruzione, ai quali vanno aggiunti un migliaio di bocciati a giugno, ancora nel biennio¹² (fig. 14; tabb. 13-14).

¹⁰ Dati tratti dall'indagine Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte e dalle indagini dell'IRES.

¹¹ Con i dati a disposizione, seguendo a livello aggregato i 5.169 ragazzi promossi in terza media nel 2009, ne ritroviamo 5.145 al primo anno di scuola secondaria superiore A.S. 2009/10; al secondo anno dell'A.S. 2010/11 gli iscritti che non hanno accumulato ripetenze sono 4.657. Non potendo seguire i percorsi individuali, ciò che possiamo osservare è che il 10% dei licenziati dalla primaria inferiore ha avuto un percorso interrotto, deviato verso la FP o con ripetenze nell'arco dei due anni considerati.

¹² Dati relativi all'A.S. 2010/11.

Figura 14. Provincia di Cuneo, scuola secondaria di II grado: risultati di scrutini ed esami (A.S. 2010/11)



Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO

Tabella 13. Provincia di Cuneo e Regione Piemonte, scuola secondaria di II grado: risultati di scrutini ed esami (A.S. 2010/11)

	% promossi a giugno	% respinti a giugno	% giudizio sospeso
Provincia di Cuneo			
I	61,9	13,4	24,7
II	69,0	6,5	24,5
III	77,1	6,6	16,4
IV	73,3	4,9	21,8
V	99,2	0,8	-
Regione Piemonte			
I	55,9	17,3	26,8
II	62,7	9,4	27,9
III	70,5	9,2	20,3
IV	66,5	7,3	26,3
V	98,0	2,0	-

Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO, elaborazione IRES su dati della Rilevanza scolastica della Regione Piemonte.

Tabella 14. Provincia di Cuneo, scuola secondaria di II grado: incidenza dei ripetenti sugli iscritti per tipo di scuola (AA.SS. 2009/10-2010/11)

Tipo Scuola	2009/10					2010/11				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Istituto professionale	9,2	7,9	8,7	5,8	3,8	9,4	5,2	3,5	4,7	4,4
Istituto tecnico	7,6	5,6	5,4	5,1	3,2	8,4	4,4	5,4	4,2	4,8
Liceo	2,2	1,9	3,1	2,4	0,6	1,9	2,3	4,0	3,3	0,9
Liceo Artistico e Istituto d'Arte/Liceo	9,9	4,8	8,3	2,1	1,9	9,3	2,4	7,6	2,3	9,0
Ex Istituto magistrale/Liceo	7,7	4,0	2,0	0,7	0,8	6,4	4,0	4,4	1,9	2,3
Totale	6,9	5,0	5,3	3,8	2,2	6,6	4,0	4,5	3,7	3,4

Fonte: Elaborazione su dati DAMASCO

Tasso di abbandono precoce, ripetenze e valutazioni negative a fine anno, tasso di scolarizzazione e incidenza dei ripetenti sugli iscritti sono la spia del disagio di chi vive la scuola con fatica, siano essi studenti (italiani e stranieri), docenti, famiglie. Un disagio che si proietta inevitabilmente nel modo di percepire se stessi e il territorio circostante, nelle scelte per il proprio futuro professionale e familiare.

Come reagiscono i giovani e le loro famiglie alla fatica di andare avanti nella scuola? Il tessuto produttivo locale offre occasioni di lavoro che possono attirare chi non trova nello studio la motivazione per raggiungere la meta del diploma? Vedremo tra breve che i giovani senza titolo superiore trovano in provincia interessanti occasioni di lavoro in alcuni settori caratterizzanti il cuneese: alimentare, costruzioni, industria, commercio.

La motivazione allo studio, la volontà di proseguire gli studi, il prospettarsi un futuro professionale in valle o in pianura dipendono infatti da tutti questi fattori: dal valore che le famiglie attribuiscono all'istruzione, dalla capacità degli insegnanti di favorire l'apprendimento, dai segnali che vengono dall'ambiente esterno alla scuola sulle prospettive di sviluppo del territorio, sul ruolo che la conoscenza può avere in questo sviluppo, sul rapporto tra ciò che si impara a scuola e ciò che si fa fuori dalla scuola.

Fa da contraltare a questo quadro preoccupante della dispersione scolastica in provincia di Cuneo il dato in controtendenza relativo al successo scolastico di chi prosegue gli studi. Per coloro che completano il ciclo di istruzione superiore la qualità delle scuole cuneesi si rivela particolarmente alta se misurata in termini di successo negli studi universitari. La Fondazione Agnelli ha stimato infatti che il rendimento universitario degli studenti neodiplomati provenienti dalle scuole del Cuneese è particolarmente elevato (indicatori: media dei voti conseguiti al termine del primo anno di corso e numero di crediti ottenuti rispetto a quelli dichiarati come impegno

Qualità del sistema scolastico

annuale)¹³. Questa graduatoria mostra quello che viene definito “effetto scuola”, cioè lo «specifico contributo dato da ciascuna scuola (al netto di altri fattori) per preparare i propri studenti agli studi universitari, grazie all'organizzazione scolastica, alla qualità dell'offerta formativa e degli insegnanti, alla capacità di orientamento. In una parola, è la “bontà” del lavoro della scuola: dovrebbe essere uno dei fattori più importanti nella scelta di una scuola da parte delle famiglie, come pure nella valutazione da parte dell'amministrazione scolastica»¹⁴. Da notare anche che gli Istituti tecnici hanno risultati mediamente alti.

2.1.2 I giovani con basso titolo di studio nel mercato del lavoro cuneese

Qual è la condizione occupazionale dei giovani a bassa scolarità? Osserviamo intanto come i principali indicatori del mercato del lavoro regionale diano conto di un contesto più favorevole del restante territorio regionale all'inserimento occupazionale dei giovani cuneesi: nel 2012 i tassi di occupazione (che anche nella fascia di età 15-64 risultano al di sopra della media regionale: 67,1% contro 63,8%) superano di quasi 10 punti il dato piemontese nella fascia 15-24 anni, e la distanza è ancor più accentuata per i maschi (40,9% su una media di 27%). Circoscrivendo il dato alla fascia 18-24 anni, il tasso di occupazione sale ulteriormente e per il gruppo degli ESL arriva a superare il 60%.

I dati del 2013 evidenziano un peggioramento del quadro complessivo (con l'eccezione della situazione delle giovani donne), ma la provincia continua a mantenere le migliori performance del Piemonte (tabb. 15-16).

¹³ I risultati, relativi agli anni accademici 2007/08 e 2008/09, sono ponderati per tenere conto delle differenze fra gli Atenei e le Facoltà: vi sono indirizzi più facili o più difficili, e Atenei più o meno generosi nelle votazioni (Fondazione Giovanni Agnelli, 2012).

¹⁴ Tra le 7 scuole i cui ex allievi hanno avuto ottimi risultati ci sono infatti ben 4 Istituti cuneesi: l'Istituto superiore Denina di Saluzzo e l'ITC Bonelli di Cuneo sono rispettivamente al primo e al secondo posto; l'Istituto superiore Umberto I di Alba al quinto e l'Istituto superiore commerciale e per geometri Baruffi di Mondovì al settimo. Entro le prime venti posizioni troviamo ancora l'ITI non statale S. Domenico Savio di Bra (cfr. Fondazione Giovanni Agnelli, 2012).

Tabella 15. Tasso di occupazione e tasso di disoccupazione per provincia, fascia di età 15-24 anni (2012)

	Tasso di occupazione				Tasso di disoccupazione			
	15-64	15-24	15-24 F	15-24 M	15-64	15-24	15-24 F	15-24 M
Torino	63,3	22,0	19,6	24,3	9,8	33,9	32,6	34,9
Vercelli	63,9	22,8	16,6	29,5	11,1	35,6	40,1	32,5
Novara	62,0	17,4	15,0	19,6	10,3	37,1	45,5	29,7
Cuneo	67,1	32,8	24,2	40,9	6,1	21,9	32,4	14,5
Asti	62,4	17,7	11,3	23,9	7,5	39,3	50,2	32,6
Alessandria	64,1	24,4	19,0	29,3	10,2	31,1	37,2	27,0
Biella	63,7	20,3	17,4	23,2	8,9	34,7	27,9	39,1
VCO	63,2	26,3	23,1	29,6	6,9	28,3	32,3	24,9
Piemonte	63,8	23,2	19,3	27,0	9,2	31,9	34,8	29,7

Fonte: ISTAT – Forze di lavoro

Tabella 16. Tasso di occupazione e tasso di disoccupazione per provincia, fascia di età 15-24 anni (2013)

	Tasso di occupazione				Tasso di disoccupazione			
	15-64	15-24	15-24 F	15-24 M	15-64	15-24	15-24 F	15-24 M
Torino	61,9	15,5	12,8	18,2	11,4	46,4	47,2	45,9
Vercelli	62,7	19,2	15,1	23,3	12,0	46,2	46,6	46,0
Novara	60,4	18,9	15,1	22,0	12,4	42,1	41,2	42,7
Cuneo	65,9	31,5	25,7	37,6	6,9	22,8	22,4	23,1
Asti	62,4	20,7	15,0	25,8	9,6	38,0	34,7	39,5
Alessandria	61,1	15,7	15,1	16,3	11,7	46,7	50,8	42,0
Biella	63,9	18,4	17,7	19,1	9,5	39,1	39,9	38,2
VCO	62,4	24,1	17,5	29,9	7,3	28,6	23,6	30,9
Piemonte	62,4	19,0	15,7	22,2	10,8	40,2	40,9	39,8

Fonte: ISTAT – Forze di lavoro

Mettendo a confronto gli *early school leavers* cuneesi con chi ha proseguito gli studi e conseguito un titolo superiore alla licenza media, risulta anzitutto particolarmente interessante la comparazione tra la forma contrattuale dei giovani cuneesi occupati rispetto alla media piemontese: seppure i tre quarti dei contratti stipulati in provincia per questa fascia di

Contratti di lavoro

Qualifiche

età siano regolati da un rapporto di dipendenza, emerge come l'impresa di famiglia dia occasioni di lavoro a quote consistenti di ragazzi con un basso titolo di studio: i coadiuvanti famigliari ESL incidono in provincia di Cuneo il 10% in più rispetto al valore regionale.

A differenza di quanto si osserva nelle statistiche europee che vedono gli ESL collocati soprattutto in professioni non qualificate dell'industria o del terziario, in provincia di Cuneo oltre la metà dei ragazzi tra i 18 e i 24 anni con al massimo la licenza media lavorano come operai specializzati, artigiani, agricoltori e quasi un quinto svolge professioni qualificate. Mentre la realtà piemontese è in linea con la media delle regioni del nord-ovest (un terzo di operai specializzati e oltre 25% di professioni qualificate), sono le professioni specializzate a caratterizzare il contesto cuneese, con uno scarto di oltre 15 punti. Ciò potrebbe indicare che a Cuneo, più che in altre realtà, l'uscita precoce dalla scuola è favorita dal fatto che il territorio offre opportunità di lavoro specializzato o qualificato, con contratti a tempo indeterminato, con retribuzioni anche più alte dei diplomati e con opportunità di apprendimento sul lavoro.

Qual è il problema?

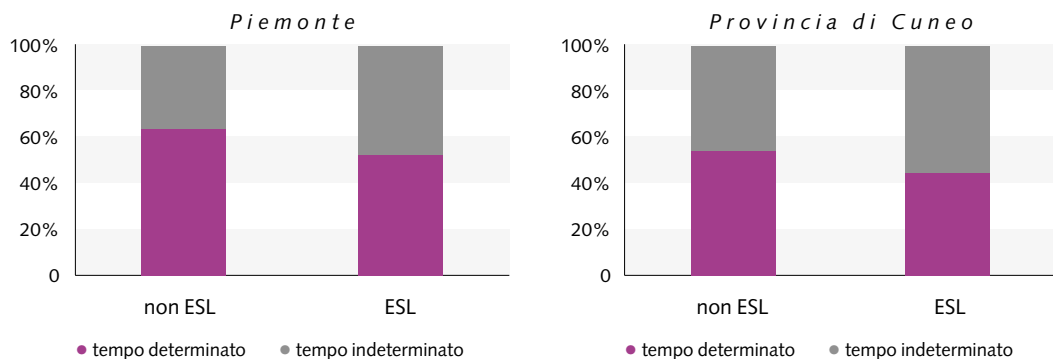
A prima vista, si potrebbe dire che a Cuneo i giovani siano spinti a lasciare la scuola dalla presenza di una domanda di lavoro di tipo tradizionale ancora largamente diffusa in agricoltura e nell'industria. Ma il buon andamento dell'economia cuneese, la presenza di aziende di eccellenza anche in settori tradizionali, il fatto che questi giovani abbiano contratti a tempo indeterminato in misura superiore ai diplomati deve tuttavia indurre a riflessioni più approfondite sul funzionamento dell'economia locale e sul rapporto con la scuola (tab. 17; figg. 15-20).

Tabella 17. *Abbandono precoce del sistema di istruzione in Piemonte e in provincia di Cuneo: occupati per forma contrattuale (media 2011-2012)*

	Piemonte			Provincia di Cuneo		
	Non ESL	ESL	Totale	Non ESL	ESL	Totale
Lavoro alle dipendenze	80,7%	84,6%	81,7%	81,3%	74,0%	79,2%
Collaborazione coordinata e continuativa	3,4%	0,7%	2,7%	1,1%	0,0%	0,8%
Prestazione d'opera occasionale	3,0%	0,9%	2,5%	4,5%	0,0%	3,2%
Imprenditore	0,1%	0,7%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%
Lavoratore in proprio	7,4%	5,2%	6,9%	4%	9,4%	5,6%
Coadiuvante nell'azienda di un famigliare	4,5%	6,1%	4,9%	6,2%	16,6%	9,2%
Socio di cooperativa	0,9%	1,8%	1,1%	2,8%	0,0%	2,0%

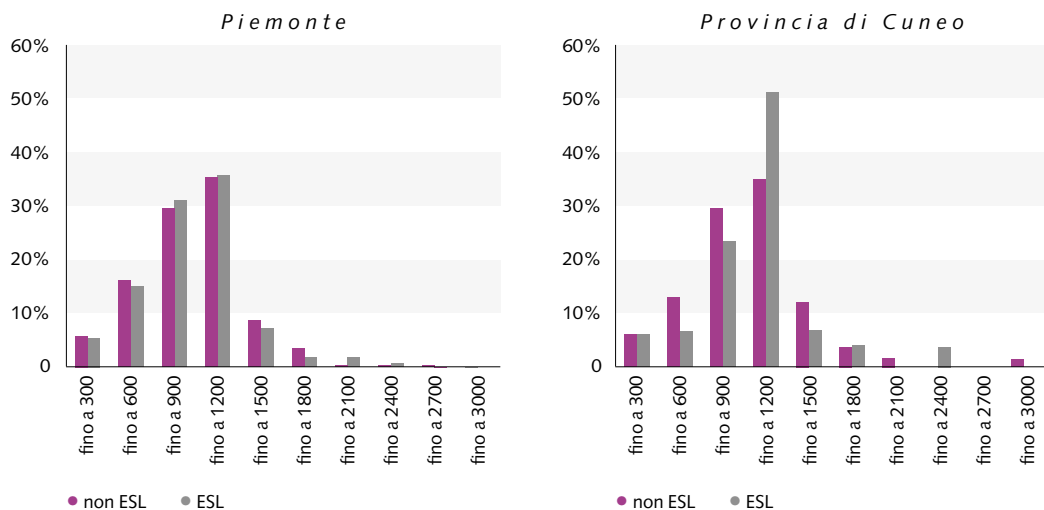
Fonte: Elaborazione su dati ISTAT – Forze di lavoro

Figura 15. Abbandono precoce del sistema di istruzione in Piemonte e in provincia di Cuneo: persone occupate per durata del contratto (media 2011-2012)



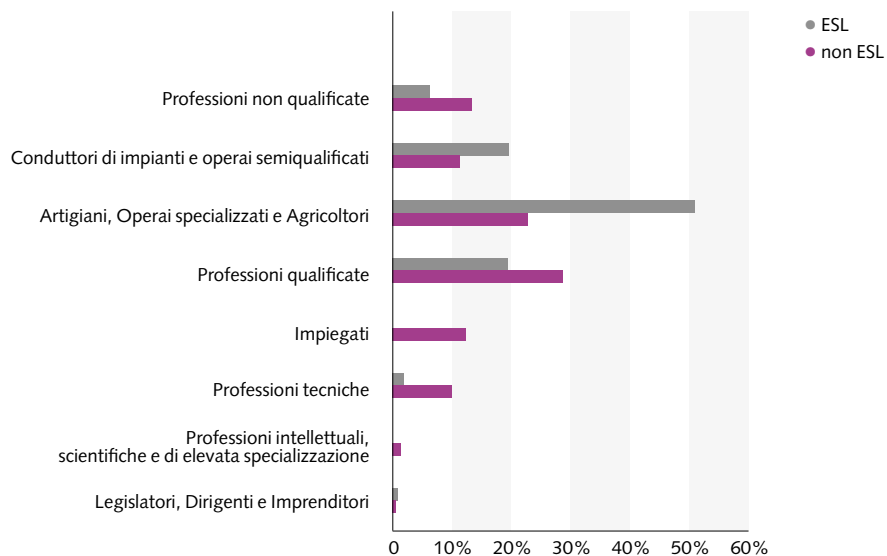
Fonte: Elaborazione su dati ISTAT - Forze di lavoro

Figura 16. Abbandono precoce del sistema di istruzione in Piemonte e in provincia di Cuneo – retribuzione netta nel mese della rilevazione (media 2011-2012)



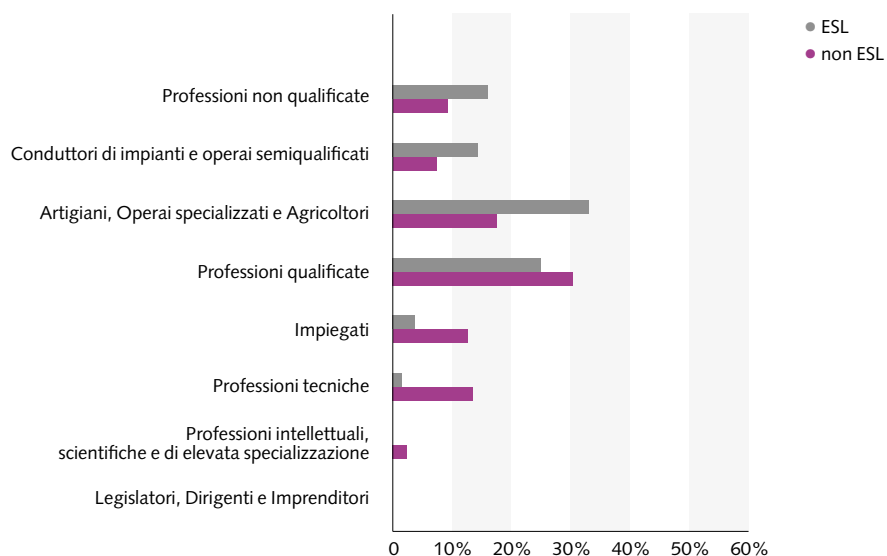
Fonte: Elaborazione su dati ISTAT - Forze di lavoro

Figura 17. Provincia di Cuneo: abbandono precoce del sistema di istruzione: occupati per professione (I digit) (media 2011-2012)



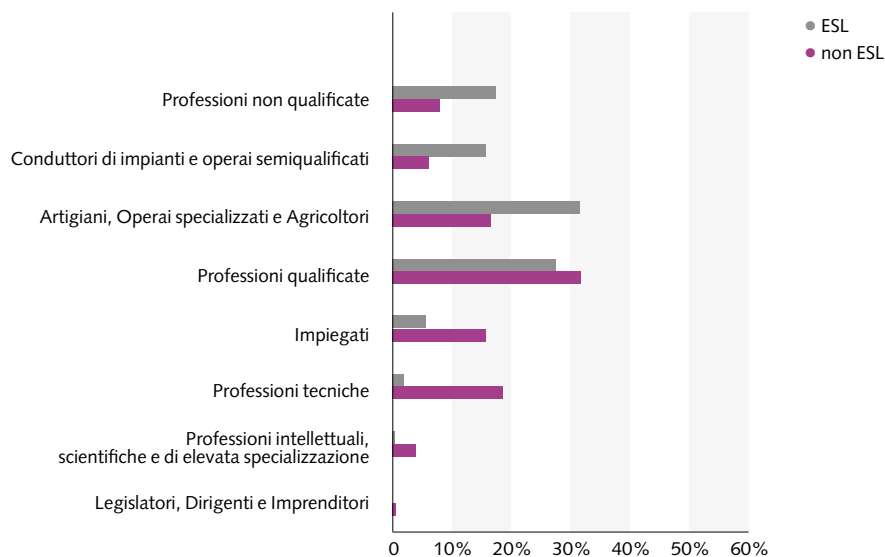
Fonte: Elaborazione su dati ISTAT – Forze di lavoro

Figura 18. Piemonte: abbandono precoce del sistema di istruzione: occupati per professione (I digit) (media 2011-2012)



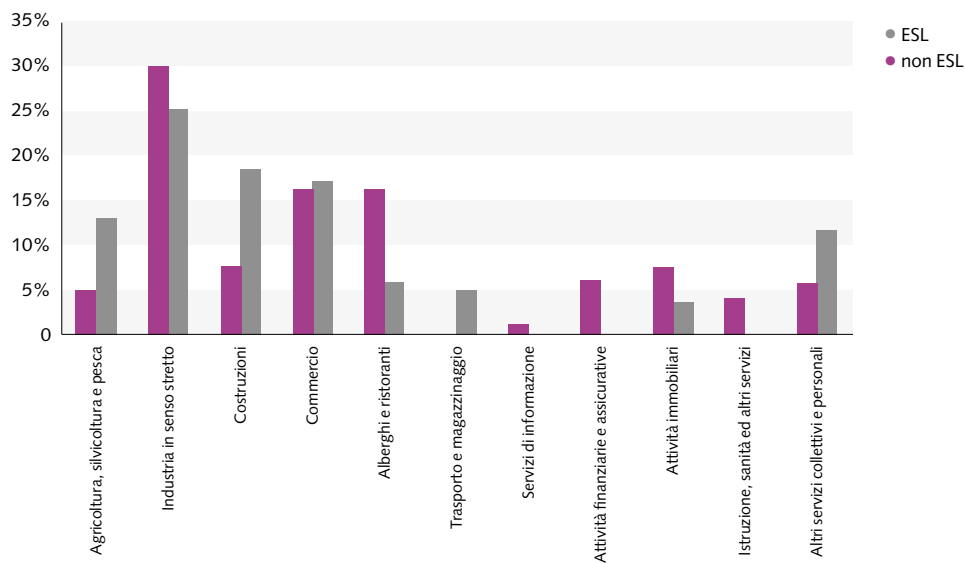
Fonte: Elaborazione su dati ISTAT – Forze di lavoro

Figura 19. Nord Ovest: abbandono precoce del sistema di istruzione: occupati per professione (1 digit) (media 2011-2012)



Fonte: Elaborazione su dati ISTAT – Forze di lavoro

Figura 20. Abbandono precoce del sistema di istruzione in provincia di Cuneo: i settori di occupazione (media 2011-2012)



Fonte: Elaborazione su dati ISTAT – Forze di lavoro

Professioni

La graduatoria delle professioni svolte dagli ESL cuneesi si caratterizza per la prevalenza delle professioni legate alla produzione e alla trasformazione dei prodotti agricoli, seguite dal settore delle costruzioni. Addetti vendite, meccanici-montatori-manutentori, operatori della cura estetica, conduttori di macchinari per la stampa, esercenti di attività di ristorazione sono le altre attività maggiormente svolte dai giovani a basso titolo di studio, per quanto alcune di queste (in particolare addetti vendite e addetti ad attività di ristorazione) diano maggiori opportunità a chi ha almeno conseguito la qualifica.

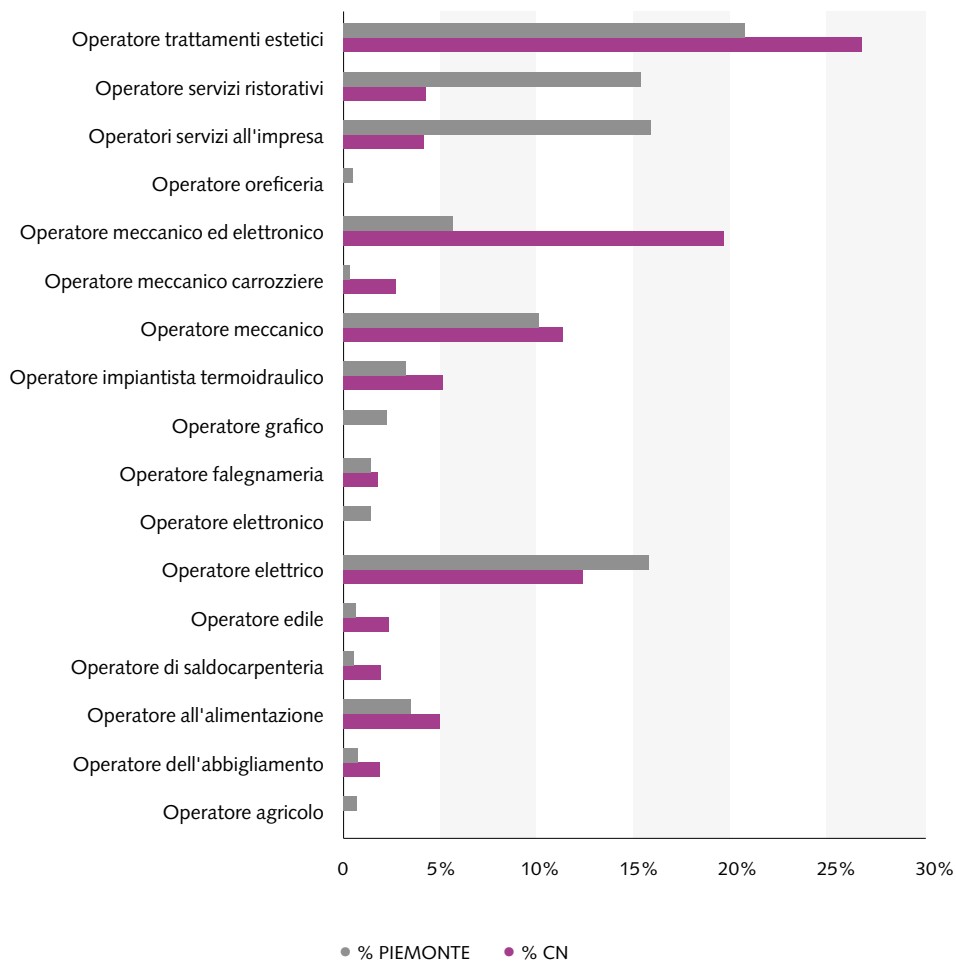
L'attrazione esercitata dalle professioni della cura estetica della persona e dalla meccanica-elettronica si osserva anche tra chi decide di frequentare la formazione professionale, mentre la scelta di investire nel settore turistico-alberghiero induce una buona quota di giovani a conseguire una qualifica nell'istruzione professionale provinciale. Nell'ambito agricoltura-ambiente, le qualifiche conseguite costituiscono poco più del 3% del totale (tab. 18; figg. 21-22).

Tabella 18. Abbandono precoce del sistema di istruzione in provincia di Cuneo: graduatoria degli occupati per professione (III digit) (media 2011-2012)

	ESL	Non ESL
Artigiani e operai specializzati addetti alle rifiniture delle costruzioni	11,8%	6,2%
Addetti alle vendite	7,5%	10,0%
Meccanici artigianali, montatori, riparatori e manutentori	7,4%	5,5%
Operatori della cura estetica	7,0%	,6%
Agricoltori e operai agricoli specializzati	5,5%	,7%
Conduttori di macchinari per tipografia e stampa	5,3%	1,8%
Esercenti e addetti nelle attività di ristorazione	5,1%	12,9%
Conduttori di veicoli a motore e a trazione animale	4,9%	,6%
Allevatori e operai specializzati della zootecnia	4,2%	2,3%
Artigiani e operai specializzati del tessile e dell'abbigliamento	4,0%	,5%
Conduttori di macchine per movimento terra	3,2%	,4%
Conduttori di macchinari per la fabbricazione di articoli in plastica e ass.	3,1%	2,0%
Fabbri ferrai costruttori di utensili e assimilati	3,1%	2,3%
Operai forestali specializzati	2,8%	0,0%
Fonditori, saldatori, lattonieri, calderai	2,7%	0,0%
Artigiani e operai specializzati della meccanica di precisione	2,7%	0,0%
Artigiani e operai specializzati delle lavorazioni alimentari	2,5%	1,5%
Personale non qualificato nella manifattura	2,4%	5,3%
Artigiani e operai specializzati in costruzioni	2,3%	,9%
Personale non qualificato addetto allo spostamento e alla consegna merci	2,2%	,4%
Tecnici dell'organizzazione e dell'amministrazione	1,4%	1,9%
Allevatori e agricoltori	1,3%	0,0%
Operatori di impianti per la trasformazione e lavorazione a caldo dei metalli	1,2%	0,0%
Tecnici della distribuzione commerciale e professioni assimilate	1,0%	1,1%

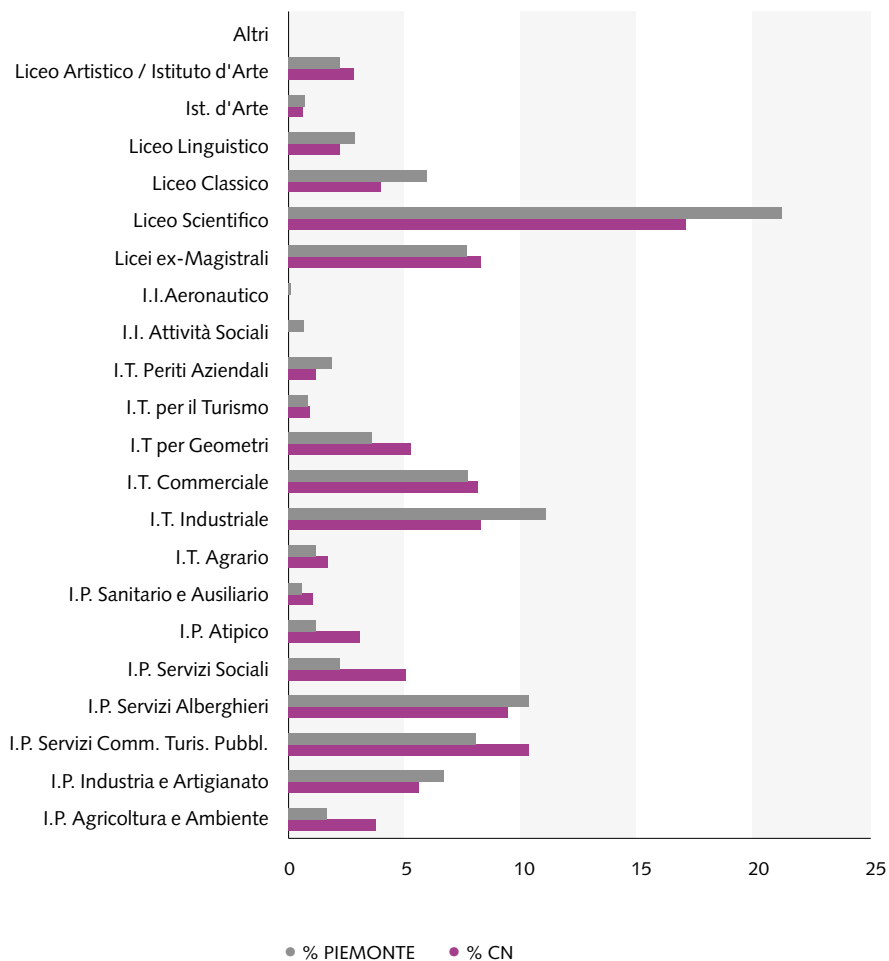
Fonte: Elaborazione su dati ISTAT – Forze di lavoro

Figura 21. Percentuale di qualificati nei percorsi di istruzione e formazione professionale presso le Agenzie formative in Piemonte e in provincia di Cuneo (A.S. 2011/12)



Fonte: Osservatorio sul Sistema Formativo piemontese
(www.sisform.piemonte.it; Statistiche Formazione – Motorino SISFORM)

Figura 22. Scuola secondaria di II grado: titoli conseguiti (maturità, qualifiche, corsi integrativi) nei diversi indirizzi in Piemonte e in provincia di Cuneo (A.S. 2012/13)



Fonte: Elaborazione IRES su dati della Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte

Le occasioni di ingresso nel mercato del lavoro anche con basso titolo di studio riflettono la tendenza del tessuto imprenditoriale locale a favorire l'apprendimento informale, *on the job*, rispetto ai percorsi di formazione formale specifica. Ciò tuttavia non pregiudica lo sviluppo innovativo dei settori economici che trainano l'economia del territorio. Ricerche recenti mostrano, per esempio, che in molte imprese che nel settore agroalimentare adottano strategie innovative, sia sul versante dei prodotti sia sul versante dei processi, imprenditori e lavoratori sovente non hanno titoli di studio elevati, ma sono costantemente coinvolti in processi di apprendimento *on the job*, utilizzano con creatività le informazioni acquisite attraverso tutti i canali disponibili (dal web al fornitore di macchinari, ai consulenti), innovano attività ereditate dalla famiglia o create ex novo, sulla base di intuizioni che sanno cogliere tempestivamente gli orientamenti del mercato.

Questo modo di produrre conoscenza e innovazione si riflette nei criteri di selezione del personale. Mentre le previsioni occupazionali Excelsior 2013-2017 evidenziano per l'Italia il raddoppio della domanda di laureati, emerge invece nella provincia di Cuneo una bassa considerazione dei titoli di studio accademici, rispetto alla media piemontese. Per quanto siano apprezzati i livelli di formazione secondaria, spicca come per il 39% degli imprenditori cuneesi (contro una media del 31,4% in Piemonte) non sia importante una formazione specifica, mentre viene dichiarata la necessità di ulteriori attività formative per gli assunti (tabb. 19-20).

Apprendimento
on the job

Previsioni
occupazionali

Tabella 19. *Variazione delle assunzioni previste per indirizzo di studio in Italia (2013-2017)*

Indirizzi di studi	Variazione entrate % tra il 2103 e il 2017
Nessun titolo	+9,6
Qualifica professionale	+7,6
Livello secondario e post-secondario	+5,2
Livello universitario	+50,0
Totale	+13,8

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior (2013)

Tabella 20. Assunzioni previste dalle imprese secondo i livelli di istruzione segnalati e altre caratteristiche, per ripartizione territoriale, regione e provincia (2013)

	Previste nel 2013 (v.a.)*	Livelli di istruzione segnalati dalle imprese				Di difficile reperim.	Fino a 29 anni	Necessità di ulteriore formazione
		Univer-sitario	Secondario e post second.	Qualifica profess.	Nessuna formaz. specifica			
Nord Ovest	155.090	15,7	42,9	11,0	30,4	13,1	33,8	70,5
Nord Est	147.680	9,3	40,5	13,3	36,9	11,3	29,0	65,8
Piemonte	36.050	13,9	42,4	12,3	31,4	13,2	34,4	72,2
Torino	17.700	18,4	40,2	10,8	30,6	12,9	35,7	75,1
Vercelli	1.360	11,9	41,5	17,7	28,9	14,0	31,9	72,5
Novara	2.650	13,6	46,5	15,6	24,3	14,7	34,0	72,0
Cuneo	5.790	6,9	45,2	8,8	39,0	13,8	36,8	74,5
Asti	1.420	9,0	43,5	7,9	39,6	11,4	41,5	55,5
Alessandria	3.120	12,9	45,9	10,8	30,4	15,7	34,3	77,6
Biella	1.460	12,4	36,6	17,0	34,0	17,1	22,8	77,1
VCO	2.560	4,0	45,9	26,2	23,9	6,8	24,5	46,4

*Valori assoluti arrotondati alle decine. A causa di questi arrotondamenti, i totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior (2013)

In risposta a queste tendenze, i giovani cuneesi e le loro famiglie indirizzano l'investimento formativo, in modo più marcato che in altre province piemontesi, verso la formazione aziendale e la formazione prevista per gli apprendisti (tabb. 21-22).

Tabella 21. Secondo ciclo: iscritti per tipo di scuola secondaria di II grado e percorsi leFP*, per provincia (A.S. 2012/13)

Val. %	TO	VC	NO	CN	AT	AL	BI	VB	PIEM
Istituti Prof.li	18,7	31,9	12,5	21,0	20,8	10,4	15,0	20,3	18,4
Istituti Tecnici	28,1	29,7	36,5	31,1	27,3	34,8	39,4	36,1	30,6
Licei	46,2	31,7	45,3	38,6	42,6	44,4	40,0	36,1	43,4
Percorsi leFP	7,0	6,7	5,7	9,4	9,4	10,3	5,5	7,5	7,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Presso le Agenzie formative. I percorsi leFP realizzati nella scuola sono compresi tra gli iscritti degli Istituti professionali.

Fonte: Elaborazione IRES su dati della Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte

Tabella 22. Allievi iscritti alla FP nel 2012: percentuale per provincia, fascia di età 15-24 anni

Tipo di formazione	AL	AT	BI	CN	NO	TO	VB	VC	Totale
Formazione iniziale	48,4	37,3	16,6	28,0	34,0	30,1	38,6	35,3	31,3
Formazione superiore	0,1	2,5	3,4	2,5	3,0	3,8	2,2	1,6	3,0
Alta formazione	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	2,4	0,0	3,3	1,4
Formazione per lo svantaggio	1,3	3,0	1,3	0,9	2,1	2,8	2,2	1,2	2,1
Formazione al lavoro	49,8	42,7	21,2	31,4	39,1	39,0	43,0	41,5	37,8
Formazione aziendale	1,9	1,0	0,2	5,4	0,3	2,8	0,7	0,2	2,7
Formazione per apprendisti	13,5	23,2	8,1	22,1	22,0	18,3	18,8	17,1	18,5
Formazione sul lavoro	15,4	24,2	8,3	27,5	22,3	21,1	19,5	17,2	21,2
Formazione individuale	6,2	5,8	2,6	6,3	1,3	3,7	3,1	5,9	4,3
Formazione degli adulti	0,6	2,5	1,7	2,7	5,3	2,2	2,9	1,4	2,3
Progetto crisi	3,1	4,1	1,1	1,4	0,6	3,3	1,7	0,2	2,5
Formazione permanente	9,9	12,4	5,4	10,4	7,1	9,2	7,8	7,5	9,2
Formazione sicurezza	24,7	20,6	65,0	30,7	31,4	30,6	29,8	33,8	31,8
Formazione socio assistenziale	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Azioni formative specifiche	25,0	20,6	65,0	30,7	31,4	30,7	29,8	33,8	31,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborazione su dati Osservatorio sul Sistema Formativo piemontese

Nota: *Formazione iniziale al lavoro* include i percorsi pluriennali volti al rilascio di una qualifica professionale in favore di adolescenti (14-18 anni), secondo la Direttiva Mercato del Lavoro essi sono: Qualifica obbligo formativo (percorsi biennali), Direttiva Sperimentazione II canale Istruzione-FP (percorsi triennali), Direttiva Diritto-Dovere all'istruzione e formazione per almeno 12 anni (percorsi triennali, biennali e destrutturati).

Un modello non
riproducibile

Obiettivo
innalzamento
livello di
istruzione

Il fatto che una parte almeno dell'economia cuneese, e non sempre quella più arretrata, si regga su un equilibrio per il quale i processi di apprendimento e lo sviluppo di nuove conoscenze si realizzano in contesti informali, attraverso la cooperazione di imprenditori, tecnici e lavoratori, accumulando esperienza e trasformandola in conoscenza e innovazione, non vuol dire che questo modello sia riproducibile all'infinito. Senza conoscenze teoriche, senza aver acquisito metodi formalizzati di trattamento delle informazioni, senza disporre delle conoscenze linguistiche necessarie per operare nei mercati globali è difficile immaginare che l'economia cuneese continui a svilupparsi.

L'obiettivo di innalzare il livello di istruzione della popolazione giovanile resta dunque un obiettivo prioritario che deve tuttavia confrontarsi con le specificità di un contesto locale in cui l'innalzamento del livello di istruzione formale deve essere realizzato in simbiosi con i processi di apprendimento che si realizzano sul territorio nei luoghi di lavoro e nei contesti comunitari in cui si è consolidata quella cultura locale che ha fatto da motore allo sviluppo economico.

2.2 Le esperienze e gli attori in provincia di Cuneo

In questo quadro composito e articolato, in cui i risultati e le scelte scolastiche dei giovani cuneesi si intersecano con gli approcci culturali e le opportunità offerte dal tessuto economico locale producendo una tendenza all'abbassamento delle ambizioni formative dei ragazzi e delle loro famiglie, sono numerosi gli interventi per prevenire gli abbandoni. Li passeremo in rassegna utilizzando le classificazioni in uso nella letteratura internazionale illustrata. Obiettivo di questa analisi non è di censire tutte le esperienze ma di dare conto di quelle che i soggetti interpellati ritengono più significative per contrastare la dispersione scolastica nel territorio provinciale. L'attenzione viene anche qui focalizzata su quella delicata fase della crescita che è la transizione dal primo al secondo ciclo, in cui più frequentemente si manifesta il fenomeno dell'abbandono.

2.2.1 Le misure preventive

Si possono classificare come preventive quelle misure tese a migliorare complessivamente la qualità della scuola e a favorire i processi di apprendimento, prima che si manifestino sintomi importanti di insuccesso. Sono misure che riguardano il sistema scolastico nel suo insieme, con interventi di tipo strutturale oppure direttamente rivolti agli allievi per promuovere un atteggiamento positivo e di fiducia verso la scuola. Nella provincia di Cuneo riconduciamo le misure preventive principalmente a:

- la formazione per insegnanti e formatori;
- l'innovazione didattica;

- l'orientamento;
- le azioni a favore degli studenti stranieri;
- le iniziative che creano rapporti tra giovani e imprese.

Sono queste le principali iniziative che cercano di intervenire a livello di sistema (formazione, innovazione didattica), oppure propongono agli studenti percorsi per rinforzare la motivazione, iniziative di *peer education*, o ancora mirano a stabilire relazioni con il mondo del lavoro.

Trasversale ad alcune iniziative è il coinvolgimento delle famiglie, o in quanto destinatarie esse stesse di servizi (per esempio nel caso delle famiglie di immigrati), oppure in quanto protagoniste, insieme a insegnanti e orientatori, del percorso educativo dei ragazzi.

2.2.1.1 La formazione per insegnanti e formatori

La formazione per insegnanti e formatori ha registrato negli anni passati interessanti esperienze su scala provinciale, nell'ambito delle attività promosse dal Tavolo Interistituzionale Orientamento. Nato nel 2002-2003 dall'iniziativa di un assessore provinciale, per alcuni anni il tavolo ha avuto un ruolo attivo di coordinamento e stimolo alle iniziative orientative e di contrasto alla dispersione scolastica, proponendosi quale luogo di confronto tra l'Ufficio scolastico provinciale, tutti gli ordini di scuole, i Centri per l'Impiego, le Agenzie di formazione professionale, la Camera di Commercio, i rappresentanti del mondo imprenditoriale. Per alcuni anni il tavolo ha promosso corsi di formazione per insegnanti, ha favorito la relazione tra livelli scolastici differenti, ha cercato risposte alle problematiche emergenti, ha creato occasioni di riflessione su come sostenere i percorsi di scelta dei giovani che si sono avviati su strade di formazione o di istruzione che non si rivelano poi adeguate alle loro inclinazioni o alle richieste del mercato del lavoro.

Fino al 2007, tutti i docenti e i coordinatori delle classi III medie e gli orientatori sono stati coinvolti in percorsi sulla "didattica orientativa", con una specifica attenzione a ciò che permette agli insegnanti di cogliere i segnali del disagio prima che si trasformino in abbandono scolastico. Nel periodo 2007-2009 le attività di formazione formatori proposte sono state l'occasione per creare una rete tra gli attori del territorio, indispensabile per ragionare sui percorsi scolastico-formativi dei ragazzi. Nel biennio successivo la carenza di risorse e di figure di riferimento non ha consentito di realizzare ulteriori attività formative.

Il ruolo del tavolo è andato via via declinando, pur in presenza di un Ufficio scolastico territoriale attivo nel garantire il coordinamento tra le scuole del territorio. Attualmente il Tavolo Interistituzionale, pur essendo formalmente attivo, non si riunisce da tempo.

È più recente (2011-2012) il coinvolgimento, a scala regionale, di un piccolo gruppo di 10 insegnanti rappresentanti dei territori provinciali in un laboratorio della durata di 3 incontri che, a partire dall'analisi della nor-

Il Tavolo
Interistituzionale
Orientamento

Percorsi
di didattica
orientativa

Guida di
orientamento
per insegnanti

mativa e dai bisogni orientativi degli adolescenti, ha poi individuato alcune buone pratiche di orientamento e strumenti orientativi da utilizzare in aula con gli studenti, prendendo in esame le principali esperienze proposte nelle diverse province piemontesi. Il lavoro è stato inserito in un più ampio progetto regionale mirato alla realizzazione di una *Guida di orientamento per insegnanti* nell'ambito dell'iniziativa FSE *Orientare per preparare al futuro* (Regione Piemonte, 2012) e ha dato evidenza in particolare a 4 azioni, le prime tre di carattere preventivo:

Azione 1: favorire la conoscenza dell'offerta formativa e degli istituti scolastici del territorio da parte degli studenti della terza media attraverso visite in piccoli gruppi a una scuola secondaria e condivisione delle informazioni raccolte;

Azione 2: favorire la conoscenza di sé e del mondo delle professioni, in particolare da parte degli alunni di seconda e terza media; favorire il dialogo tra genitori e insegnanti al momento della scelta;

Azione 3: favorire lo sviluppo delle capacità per operare scelte realistiche, consolidando le competenze decisionali attraverso attività di "educazione alla scelta" anche con il coinvolgimento delle famiglie.

La *quarta azione* individuata si colloca invece nel panorama delle azioni di intervento in itinere e ha l'obiettivo di permettere agli alunni di seconda media, scelti sulla base dell'interesse per le attività manuali e a rischio di insuccesso scolastico, di sperimentare le proprie attitudini manuali, di ampliare e/o verificare i propri interessi professionali visitando laboratori artigianali e piccole aziende del territorio e partecipando a laboratori presso le agenzie di formazione professionale.

Ascoltando il racconto dei protagonisti di queste esperienze, possiamo intanto dedurre che la formazione dei formatori – per chi vi partecipa – ha valore al di là dei contenuti affrontati. È un'occasione di conoscenza reciproca e di scambio di buone pratiche di cui gli insegnanti e i formatori sentono l'esigenza e di cui avvertono la mancanza. Può essere il contesto in cui maturano progetti o iniziative comuni, che superano il territorio di appartenenza o i contesti formativi/di istruzione in cui si opera, e in cui si tessono relazioni che possono favorire rapporti più fluidi quando si ragiona sui percorsi dei ragazzi.

Il recente Bando regionale *Formazione Formatori 2013-2015* può essere inteso proprio in questa ottica: si tratta di un intervento consistente di formazione dei formatori, che ha come destinatari il personale del sistema dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro. I contenuti oggetto della formazione hanno a che vedere con gli ambiti della formazione sul lavoro nei contesti lavorativi, della formazione per il lavoro in integrazione con il sistema dell'istruzione, dei servizi di orientamento, dei servizi al lavoro. Le aree tematiche spaziano dai modelli innovativi per la valorizzazione degli apprendimenti nei contesti lavorativi, alla didattica per competenze, dai processi di apprendimento tramite l'utilizzo delle nuove

tecnologie, alla gestione delle pari opportunità e della multiculturalità nella formazione e nell'istruzione, fino all'orientamento alle scelte formative e professionali. Nella graduatoria del primo sportello rientrano alcune offerte formative gestite da attori presenti sul territorio cuneese e quindi prioritariamente rivolte a insegnanti, formatori e operatori che lavorano nella provincia¹⁵.

In questi anni di carenza di risorse per la formazione, anche la Fondazione CRC è intervenuta nel proporre occasioni di approfondimento tematico per formatori e insegnanti, come i progetti *Scuola+* e *Il mondo a scuola, a scuola del mondo*.

Il progetto *Scuola+*, realizzato in collaborazione con l'Università degli studi di Torino e con il patrocinio dell'Ufficio Scolastico Provinciale, nel corso dell'anno scolastico 2012/13 ha offerto agli insegnanti di tutto il territorio provinciale percorsi di formazione di alto livello focalizzati sugli strumenti e i metodi di insegnamento adeguati a fronteggiare i cambiamenti normativi (in particolare relativamente alla didattica per competenze) e l'evoluzione tecnologica in atto (ambienti di apprendimento e social network). I percorsi hanno avuto durata di circa 20 ore ciascuno e sono stati replicati in sedi differenti del territorio provinciale (Alba, Cuneo, Mondovì, Saluzzo).

Il progetto triennale *Il mondo a scuola, a scuola del mondo* si rivolge agli insegnanti e formatori delle scuole e agenzie formative provinciali e sviluppa le tematiche della cittadinanza e del dialogo interculturale. Nella prima annualità 2012/13, una molteplicità di soggetti – enti di ricerca quali la Fondazione ISMU, la Fondazione Agnelli, FIERI, il Dipartimento Culture, Politiche e Società dell'Università di Torino, associazioni con esperienza specifica sul tema e 75 istituzioni scolastiche e formative – si sono confrontati sulle questioni connesse all'inserimento delle persone di origine straniera nei vari ambiti della società, partecipando a un "tavolo di riflessione" che ha dato luogo a un percorso condiviso di confronto (il cosiddetto Tavolo Interculturale). Parallelamente è stata realizzata la mappatura dei bisogni e delle esperienze delle scuole in materia di educazione all'interculturalità. Dall'esito di queste attività è scaturita la proposta di un'attività di formazione e sperimentazione rivolta principalmente ai dirigenti scolastici e ai docenti che ha previsto:

- percorsi formativi per docenti dei vari ordini scolastici sui temi: plurilinguismo e valorizzazione della lingua come fattore di supporto al successo scolastico; strumenti per la facilitazione degli apprendimenti disciplinari; valutazione degli apprendimenti e orientamento scolastico in relazione alla personalizzazione dei percorsi e del successo formativo; revisione in chiave interculturale dei curricula scolastici per la costruzione di una cittadinanza cosmopolita;

Scuola+

*Il mondo a scuola,
a scuola del mondo*

¹⁵ A titolo di esempio, l'Azienda Formazione Professionale AFP con sedi a Cuneo, Dronero e Verzuolo, ha ottenuto l'approvazione di 5 percorsi (per un totale stimato di 70 persone), uno dei quali ha per titolo *Tecniche di prevenzione della dispersione nel contesto scolastico e formativo*.

- incontri sul territorio provinciale (secondo la formula del viaggio studio) sulle tematiche dell'interculturalità rivolti a tutto il personale docente delle istituzioni coinvolte nel progetto;
- attivazione di un'area di condivisione on-line, con l'obiettivo di offrire un luogo di confronto, di diffusione e di valorizzazione delle esperienze di educazione interculturale del territorio provinciale.

MoviMenti

L'iniziativa biennale *Orientamento e alleanza montagna-città*, in seguito all'approfondimento sulla scuola di montagna cuneese già citato, sta prendendo le mosse proprio a partire dal confronto con alcuni dirigenti scolastici disponibili a mettersi in gioco su un tema così importante per lo sviluppo sociale ed economico territoriale, quale è il rapporto tra montagna e pianura. Si tratta di un'iniziativa che, a partire da un progetto educativo e di accoglienza, mira a dare ai giovani cuneesi pari opportunità di successo scolastico, attraverso scambi tra scuole, sperimentazione di strumenti e modalità di insegnamento con uso delle ICT, accoglienza residenziale leggera dei giovani residenti in montagna presso le famiglie della pianura, iniziative di orientamento per potenziare il rapporto tra istruzione/formazione e sviluppo locale. La sperimentazione si propone di coinvolgere attivamente i ragazzi e le loro famiglie, le scuole medie e superiori dei territori, le agenzie formative, i Comuni e le Unioni di Comuni, le associazioni giovanili e di promozione sociale dei territori, gli operatori dei consorzi, dei servizi e delle cooperative sociali.

L'obiettivo è di stimolare la creazione di legami tra le istituzioni scolastiche e gli attori locali, favorire la partecipazione di persone provenienti da tutta la provincia, proporsi come antenne sui cambiamenti sociali; sollecitare l'approfondimento, il confronto e la sperimentazione sulle principali problematiche che insegnanti e formatori devono affrontare nei contesti didattici e formativi.

2.2.1.2 *Gli interventi a favore dell'innovazione didattica*

Bando Innovazione Didattica

Con lo scopo di sostenere gli insegnanti e i formatori nell'accompagnare gli studenti a conseguire i loro migliori risultati scolastici, e quindi al fine di contrastare l'insuccesso scolastico-formativo, è ormai consolidata l'esperienza pluriennale del *Bando Innovazione Didattica* della Fondazione CRC, attivo dal 2008. In questi anni hanno risposto allo stimolo a innovare un centinaio di istituti scolastici distribuiti su tutto il territorio provinciale: istituti singoli o – sempre più – gruppi anche ampi di scuole in rete, per un totale di circa 4 mila insegnanti¹⁶ e oltre 65 mila studenti coinvolti. Recentemente sono stati finanziati progetti di dimensioni mediamente più grandi sia dal punto di vista economico sia rispetto al numero di soggetti coinvolti, che valorizzano le modalità di lavoro in rete tra scuole e che hanno favorito

¹⁶ Dato stimato a partire dal numero di docenti previsti per ciascun progetto in ogni edizione del bando.

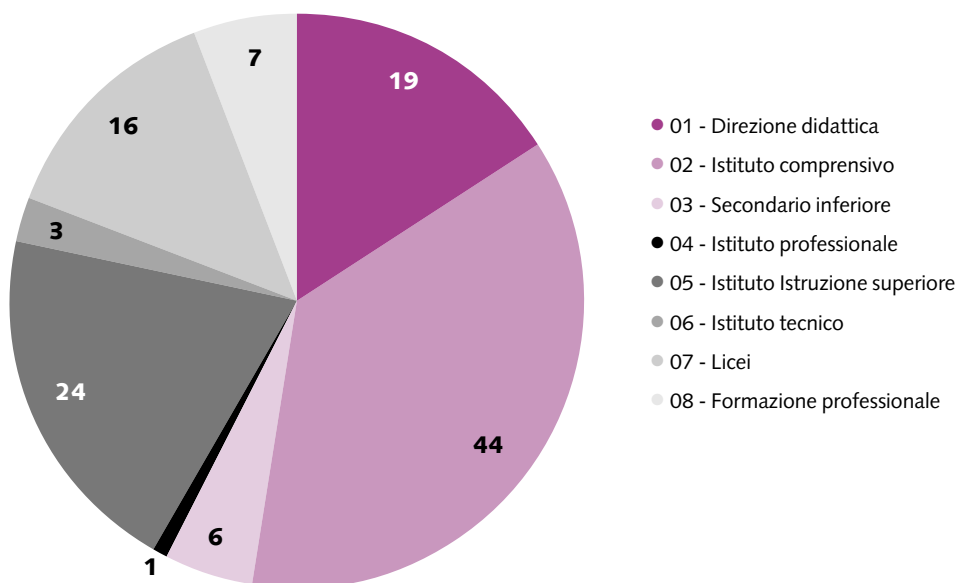
la condivisione delle esperienze e la diffusione di quelle più significative ed efficaci. Quasi 300 i progetti presentati in questi anni, 120 quelli finanziati nelle sei edizioni del bando, per un valore lordo totale di contributi erogati che superano i 4 milioni di euro (tab. 23; fig. 23).

Tabella 23. Bando Innovazione Didattica Fondazione CRC (2008-2013)

Anno	N. progetti	Importo deliberato lordo	Importo deliberato medio
2008	35	€ 950.372	€ 27.153
2009	22	€ 534.978	€ 24.317
2010	29	€ 709.293	€ 24.458
2011	15	€ 744.846	€ 49.656
2012	11	€ 726.402	€ 66.037
2013	8	€ 693.000	€ 86.625
Totale	120	€ 4.358.892	€ 36.324

Fonte: Elaborazione su dati Fondazione CRC

Figura 23. Bando Innovazione Didattica Fondazione CRC: gli istituti finanziati (2008-2013)



Fonte: Elaborazione su dati Fondazione CRC

I progetti approvati hanno coinvolto tutti i livelli scolastici e hanno riguardato sia l'allestimento o il rinnovo delle aule attrezzate o dei laboratori didattici (45 progetti su 120, per esempio, hanno consentito la sostituzione di macchinari obsoleti con moderni macchinari a controllo numerico; l'allestimento o rinnovo di laboratori linguistici, informatici o per la fisica; la predisposizione di lavagne interattive), sia la formazione dei docenti e la sperimentazione didattica in aula (75 progetti). A questo riguardo, particolare attenzione da parte della Fondazione è stata posta nel finanziare progetti volti a consolidare conoscenze e competenze relative alle materie fondamentali.

Troviamo in queste esperienze:

- la ricerca di modalità didattiche che favoriscano l'apprendimento coinvolgente (facendo leva sulle emozioni) e personalizzato;
- la formazione degli insegnanti sulle competenze digitali finalizzata alla sperimentazione di una didattica nuova e interattiva (per esempio passaggio da *e-learning* a *mobile-learning*, il *wikipedia* della matematica e delle scienze);
- l'elaborazione di percorsi didattici nuovi, anche in risposta alle indicazioni nazionali per la progettazione curricolare.

La valutazione degli esiti dei progetti avviene a cura degli enti attuatori attraverso la relazione conclusiva presentata alla Fondazione CRC al momento della rendicontazione dei costi. Sino al 2012 ciascuna organizzazione ha impostato autonomamente l'analisi, mentre per i progetti finanziati a partire dal 2013 la Fondazione propone uno schema di rilettura degli esiti uguale per tutti gli istituti attuatori¹⁷.

Nel 2014 la Fondazione ha avviato un nuovo strumento di supporto alla diffusione dell'innovazione didattica: l'*OfficinaDidattica*. Vengono selezionati 4 progetti di innovazione particolarmente apprezzati dalle scuole, scelti tra quelli già finanziati. Una volta scelti i progetti, la Fondazione individua le scuole da finanziare, alleggerendo gli istituti da una progettazione onerosa e indirizzando le iniziative verso le realtà ritenute maggiormente adeguate a realizzare gli interventi previsti.

2.2.1.3 Le azioni di orientamento finalizzate all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e all'occupabilità

Nel quadro dell'*Atto triennale di indirizzo*¹⁸, ciascuna Provincia piemontese utilizza risorse economiche per realizzare azioni rivolte ai giovani della fascia di età 13-22 anni, con l'obiettivo di prevenire e combattere i fenomeni di dispersione scolastica e formativa. Vengono attuate tre tipologie di azioni:

¹⁷ Negli anni passati era stata realizzata un'attività di valutazione a cura di un ente esterno sui progetti finanziati e conclusi negli anni 2008-2009. Il quaderno di valutazione non è stato pubblicato.

¹⁸ Si fa qui riferimento all'*Atto di indirizzo 2011-2014* relativo alla formazione iniziale finalizzata: all'assolvimento del diritto-dovere; alla realizzazione di azioni volte a qualificare gli adolescenti in uscita dal sistema scolastico, ai fini della loro occupabilità; alla realizzazione di progetti mirati a recuperare la dispersione scolastica e formativa; alla realizzazione di percorsi formativi sperimentali finalizzati al rilascio dell'attestato di diploma professionale tecnico.

azioni di orientamento destinate agli adolescenti, ai giovani, alle famiglie e agli insegnanti; azioni di sistema per il potenziamento delle reti tematiche esistenti sul territorio e azioni di accompagnamento che prevedono interventi di sostegno e di assistenza alle famiglie, agli insegnanti e ai formatori.

Le azioni di orientamento si distinguono a loro volta in macroaree: Informazione orientativa, Formazione orientativa e Consulenza orientativa, ciascuna a sua volta differenziata in azioni preventive e curative a seconda della natura. Vengono inoltre individuate due fasce di età per garantire di personalizzare gli interventi in base ai bisogni specifici dei destinatari: adolescenti fino a 16 anni in età di obbligo di istruzione e i giovani dai 16 ai 22 anni (coinvolti prima nella formazione in tutti gli ordini e gradi, e successivamente nel mondo del lavoro).

Nel 2012 i percorsi di orientamento¹⁹ rivolti alla fascia 13-15 anni hanno raggiunto in Piemonte e in provincia di Cuneo meno della metà degli adolescenti residenti (rispettivamente 43% e 41,8%) e la riduzione delle risorse disponibili rende incerta l'erogazione continuativa di questo servizio. Se consideriamo la fascia 16-22 anni, l'obbligo formativo riguarda solo i giovani fino a 18 anni e per i giovani dai 18 ai 22 anni l'azione orientativa è di tipo discrezionale: pertanto i valori variano notevolmente rispetto alla fascia in obbligo di istruzione, riducendosi a livello regionale al 5,5% nel 2012, al 9% in provincia di Cuneo (Regione Piemonte – APL, 2012).

Le iniziative di orientamento realizzate in questo decennio hanno coperto l'intero territorio cuneese. Gran parte delle risorse disponibili sono state destinate ai servizi orientativi gestiti da una cooperativa appaltante con il coordinamento del CPI.

Gli interventi nelle classi seconde e terze medie si sono svolti secondo il seguente schema: nelle classi seconde si è trattato di percorsi di avvicinamento alla scelta (dal *problem solving* al processo decisionale, alla conoscenza delle scuole superiori, del mondo del lavoro e delle professioni), realizzati nel primo quadrimestre, con 3 incontri da 2 ore ciascuno; nelle classi terze si è approfondita la conoscenza di sé, sono state analizzate nel dettaglio le alternative per la scelta dello studio/formazione per giungere a un bilancio complessivo per la definizione del progetto professionale. Gli incontri si sono realizzati nel primo quadrimestre e hanno avuto durata variabile a seconda della necessità della classe e sulla base di quanto concordato con i docenti (indicativamente si è trattato di 2 ore per 4-6 incontri).

Per i ragazzi in uscita dalle scuole medie sono anche stati previsti colloqui individuali, realizzati in modo differenziato tra le scuole: in alcuni casi si è trattato di sportelli per ragazzi e famiglie, per ragionare individualmente sulla scelta. Altre volte si è definito con gli insegnanti quali erano i ragazzi più deboli, che sono stati poi chiamati d'ufficio ai colloqui individuali. Dice la coordinatrice delle attività di orientamento:

Azioni di orientamento

Percorsi preventivi

¹⁹ Vengono qui considerati i dati relativi ai nuovi ragazzi raggiunti da almeno una azione orientativa nel 2012.

Il consiglio orientativo

Il Consiglio orientativo a 4 mani

Punti di forza e di debolezza

In terza media si effettuano molti colloqui e sicuramente hanno aspetti positivi: lo stesso operatore che lavora nella classe realizza anche i colloqui individuali. Inoltre si cerca di dare continuità nel passaggio dalla seconda alla terza media e successivamente dalla terza media alle superiori mantenendo lo stesso operatore di riferimento (Coordinatrice del servizio orientativo).

Ai genitori dei ragazzi di terza media vengono offerte serate informative sul tema dell'obbligo scolastico, vengono presentate le alternative nella scelta delle scuole secondarie, oppure viene offerta l'occasione di confrontarsi individualmente sul percorso di scelta del singolo ragazzo, anche approfondendo insieme l'analisi del consiglio orientativo, sempre in accordo con la scuola.

Un primo passo verso la valutazione dell'efficacia delle azioni di orientamento alla scelta nel passaggio tra la secondaria di primo e secondo grado ha avuto come focus l'analisi dell'utilizzo, da parte delle famiglie, del consiglio orientativo espresso dagli insegnanti. Sono stati coinvolti in questa attività 700 allievi afferenti a un unico CPI, che hanno terminato la terza classe della scuola media inferiore nell'anno scolastico 2011/12 e che hanno frequentato il primo anno del secondo grado di istruzione superiore (A.S. 2012/13). A livello aggregato, tra i 429 ragazzi che hanno seguito il consiglio orientativo il 92% sono stati promossi e l'8% bocciati; tra chi non ha seguito il consiglio orientativo (il 39%) i promossi scendono al 73% e i bocciati salgono al 27%. L'intenzione del CPI coinvolto nella sperimentazione è di proseguire con una ulteriore fase di analisi più qualitativa degli esiti, che potrà dare risposte ad alcuni quesiti aperti, tra cui: è più efficace un consiglio orientativo più specifico o uno ad ampio raggio? I tempi di consegna del consiglio orientativo possono incidere sulla coerenza della scelta? Quanto incide la valutazione della famiglia sulla scelta dei ragazzi?²⁰

Nell'Albese inoltre è stata realizzata una sperimentazione di *Consiglio orientativo a 4 mani*, che prevede non solo il coinvolgimento dell'insegnante e il lavoro dell'orientatore con il ragazzo, ma anche una consultazione allargata ai genitori.

Gli interventi rivolti a giovani del secondo ciclo hanno prevalentemente carattere di intervento in itinere e vengono pertanto illustrati più avanti nel testo.

Rispetto all'insieme di queste iniziative, la Provincia di Cuneo ha affidato nel 2012 un monitoraggio qualitativo a una società esterna che, analizzando il materiale documentale, e realizzando *focus group* con dirigenti scolastici, insegnanti, formatori, responsabili dei Centri per l'Impiego e rappresentanti delle associazioni di categoria, ha rilevato tra i punti di forza delle iniziative di orientamento: la presenza di una consolidata rete territoriale; l'attenzione al monitoraggio dei ragazzi a rischio di abbandono; un elevato gradimento delle azioni informative e formative (educazione alla scelta e percorsi integrati) tra gli studenti sia del primo che del secondo gra-

²⁰ Fonte dati: CPI Alba-Bra, Gruppo locale 13 marzo 2013, presentazione: *Analisi dei consigli orientativi*.

do; la forte motivazione degli attori del Sistema Orientamento. Tra i punti di debolezza è stato segnalato invece il forte *turn over* degli insegnanti e dirigenti scolastici che provoca discontinuità nella qualità dei progetti e nella gestione delle relazioni nelle reti; un numero scarso di segnalazioni di casi di rischio di abbandono da parte delle scuole di II grado specialmente per gli allievi iscritti nel biennio; differenti percezioni della valenza delle attività orientative nei diversi sistemi (scuola, lavoro, FP)²¹.

Dal confronto con la referente del servizio di orientamento, emergono inoltre elementi di riflessione anche sul rapporto tra il servizio e le famiglie. Queste ultime non sempre si dimostrano disponibili a interagire con orientatori/trici e con gli insegnanti, specialmente nelle scuole superiori:

Bisognerebbe sollecitare le famiglie alla partecipazione costruttiva per non rischiare di danneggiare i ragazzi. Spesso si escludono dagli interventi le fasce più deboli, proprio perché i genitori con pochi strumenti tendono a non partecipare, ci sono nei colloqui individuali, negli incontri di gruppo no (Coordinatrice dei servizi orientativi).

Altro aspetto giudicato critico è il rapporto tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, in particolare viene denunciata la scarsa relazione tra scuola e imprese. Ad Alba si è fatto il tentativo di organizzare una tavola rotonda con le associazioni rappresentanti del mondo del lavoro: l'esito è stato interessante, ma probabilmente si è scelto un livello di approfondimento troppo elevato, un linguaggio non adeguato, e i partecipanti sono stati pochi.

Rispetto alla relazione con i servizi sociali, lo scambio è ricco, anche se con la diminuzione di risorse aumenta la fatica a presidiare questo tipo di attività. Nel territorio di Alba i servizi vengono coinvolti anche in alcune fasi del percorso di scelta dei ragazzi in obbligo formativo.

In generale, gli insegnanti delle scuole medie inferiori sembrano attribuire molta importanza alle attività di orientamento e accolgono positivamente la presenza di orientatori esterni che gestiscono i percorsi di motivazione e orientamento. Negli istituti superiori, invece, talvolta gli orientatori vengono considerati "elemento di disturbo" perché intervengono durante le ore di studio.

Dal 2007 il 10-15% delle risorse provinciali sull'orientamento vengono destinate a un bando per la chiamata a progetti: possono partecipare le scuole e gli enti accreditati per l'orientamento e prevedono che siano gli istituti scolastici a scegliere le attività orientative all'interno di un catalogo di azioni realizzate con la collaborazione delle agenzie di formazione professionale e dei Centri per l'Impiego. Si tratta di percorsi nell'area dell'informazione e formazione orientativa, con laboratori e attività rivolte alle scuole secondarie sia di primo sia di secondo grado. Le attività destinate ai giovani del secondo ciclo prevedono anche il coinvolgimento di rappre-

Percorsi di orientamento integrati Scuola-Formazione-Lavoro

²¹ Cfr. Regione Piemonte – Agenzia Piemonte Lavoro, *Monitoraggio azioni di orientamento finalizzate all'assolvimento dell'obbligo d'istruzione e all'occupabilità, 2012. Atto di indirizzo 2010-2012, Piani provinciali 2010-2012.*

sentanti del mondo del lavoro e offrono occasioni di incontro diretto con professionisti.

Nel 2012 è inoltre stato lanciato un bando sperimentale per dare la possibilità alle scuole di valorizzare esperienze già attive. Sono stati presentati 15 progetti, ma l'iniziativa si è bloccata per mancanza di fondi.

Grazie a un aggiornamento fornito dalla Provincia di Cuneo, si registra che nel 2013 e nel 2014 la contrazione delle risorse ha causato la sospensione del finanziamento della attività di orientamento per il sostegno alla scelta svolte dai soggetti accreditati per l'orientamento. La conseguenza è stata quella di una riduzione dei percorsi di educazione alla scelta che sono stati proposti in forma ridotta e solo nelle classi terze dai Centri per l'Impiego. Sono proseguite, inoltre, anche queste in forma ridotta, le attività di informazione orientativa finalizzate alla conoscenza dell'offerta scolastica e formativa del secondo ciclo grazie alla rete consolidatasi tra Scuole, Agenzie di formazione e Centri per l'Impiego. Grazie ai Gruppi Locali sono stati realizzati infatti i saloni dell'orientamento e gli altri interventi di tipo informativo (visite alle scuole, laboratori di approfondimento). Per sostenere la rete di relazioni e di collaborazione, la Provincia ha affidato a un soggetto esterno delle azioni di Assistenza tecnica a supporto dei Centri per l'Impiego, che in sintesi possono essere così elencate: analisi degli strumenti utilizzati nei percorsi di orientamento (descrizione, efficacia, innovazione); formazione dei formatori (valorizzazione e descrizione buone prassi esistenti); individuazione e/o rafforzamento strumenti di individuazione di casi di rischio di abbandono; consolidamento Gruppi Locali (Referente provinciale).

2.2.1.4 *Le iniziative per conoscere l'offerta del secondo ciclo*

Abbastanza diffusi su tutto il territorio provinciale, con l'eccezione del Cebano-Monregalese, sono i Saloni dell'orientamento, che offrono ai ragazzi occasioni di contatto con quelle che potranno essere i percorsi formativi o scolastici in uscita dalla terza media. Solitamente vengono organizzati dai Gruppi Locali istituiti dal Tavolo Interistituzionale per l'Orientamento, per i quali talvolta rappresentano l'unica attività di rilievo. Viene osservato da alcuni operatori che il rischio di queste iniziative è che scattino meccanismi di concorrenzialità tra gli enti che vi partecipano e che si perda di vista lo scopo che dovrebbe muovere le organizzazioni in queste situazioni, cioè presentare la propria offerta scolastica o formativa avendo come obiettivo accompagnare gli adolescenti nella scelta.

Il Gruppo Locale Mondovì-Ceva ha dunque puntato su altre iniziative, quali:

- pomeriggi di scuola aperta presso le scuole medie: nei mesi di novembre e dicembre i docenti delle scuole superiori vengono invitati a incontrare ragazzi e famiglie per presentare i propri percorsi scolastici;
- giornate di scuola aperta presso gli istituti superiori: i ragazzi e famiglie hanno la possibilità di visitare la scuola superiore, in una data

Saloni
dell'orientamento

Iniziative GL
Mondovì-Ceva

unica per tutte le scuole (per esempio un sabato a Mondovì, uno a Ceva e uno a Ormea);

- una mattinata di frequenza facoltativa presso una scuola superiore.

La partecipazione a queste iniziative offre ai ragazzi occasioni per raccogliere informazioni e confrontare le proprie aspirazioni con il mondo concreto della scuola secondaria superiore. Ma i pareri sull'efficacia non sono unanimi. Ecco la testimonianza di un insegnante:

Conosco ancora poco le diverse iniziative di orientamento, ma in questi due anni ho visto molto impegno da parte dei docenti a fronte di prassi che mi sembrano, allo stato dei fatti, poco incisive e di scarso aiuto agli studenti. Si cerca più di affascinarli che di informarli, talvolta in aperto contrasto con il consiglio orientativo ipotizzato dalla scuola media. Anticiperei la parte informativa a fine della seconda media, creando poi percorsi nuovi, più organici, strutturati e con possibilità di sperimentazione diretta e individuale durante tutta la terza. Il programma scolastico di terza media dovrebbe, però, essere un po' alleggerito, per riservare in modo organico al suo interno risorse orarie e professionali a queste attività (Insegnante).

2.2.1.5 Un progetto di trasferimento di innovazione

Relativamente alle attività orientative nel passaggio dal primo al secondo ciclo, citiamo ancora un progetto *Leonardo* di trasferimento di innovazione attualmente in fase di avvio, che vede coinvolta l'AFP Apro (sedi di Alba e Canelli), capofila di una *partnership* con i seguenti Paesi: Finlandia, Francia, Grecia, Romania, Polonia, Turchia. Il progetto 2009-2011 ha previsto tre fasi:

- conoscenza delle dimensioni oggetto di analisi e dei problemi dell'orientamento;
- condivisione del *know how* delle attività di orientamento;
- creazione di strumenti on line per la descrizione delle figure professionali.

Con l'avvio della fase di disseminazione, il lavoro prevede la somministrazione di un questionario sull'orientamento professionale a: studenti, insegnanti e famiglie. Il questionario dovrebbe entrare a far parte degli strumenti utilizzati a livello provinciale e anche regionale. Nel territorio di Alba-Bra (CN) e Canelli (AT) verranno coinvolti almeno mille studenti e oltre 60 insegnanti. Il questionario verte sulle attività di orientamento di cui si è usufruito prima della scelta scolastico-formativa del ragazzo e sul percorso di orientamento in corso al momento della rilevazione.

2.2.1.6 Conoscere le professioni

Uno specifico sforzo nella direzione di far conoscere le professioni, e quindi nell'ottica di consentire agli studenti di proiettare le proprie attitudini e i propri interessi in una possibile collocazione professionale, viene

Progetto *Leonardo*

Progetti
delle associazioni
di categoria

realizzato sia dalle scuole sia dalle associazioni di categoria e dalla Camera di Commercio. Progetti come, per esempio, *Professioni per il lavoro*, *L'artigianato quale futuro per i giovani*, *Fai la scuola giusta*, *Per una scelta consapevole*, permettono di entrare in azienda, di incontrare gli imprenditori e di fare domande ai professionisti.

Alcune iniziative delle associazioni di categoria mirano a presentare le professioni e i percorsi formativi a loro più vicini. In particolare, Confindustria ha predisposto per le scuole medie un video sull'istruzione tecnica e sono stati organizzati quattro momenti di presentazione nei quattro bacini territoriali. Iniziativa analoga quella di Confartigianato, che ha elaborato materiali video e informativi per invogliare i giovani alle professioni manuali, nell'ambito artigianale.

Citiamo il caso di un istituto comprensivo cuneese che organizza incontri presso aziende locali con lo scopo di far conoscere ai ragazzi le figure professionali che vi lavorano, le regole di funzionamento (incluse le norme igieniche), gli aspetti stimolanti e critici della gestione d'impresa. Per consentire un'esperienza maggiormente approfondita, utile alla conoscenza di sé e delle proprie attitudini, vengono inoltre previsti cinque pomeriggi di "presenza" presso case di riposo, scuole dell'infanzia, centro disabili, laboratori delle agenzie di formazione professionale del territorio, svolgendo semplici attività che consentono al giovane di sperimentarsi e misurarsi con l'ambiente.

Gli insegnanti evidenziano che una particolare attenzione viene posta a non creare stereotipi di genere nell'abbinamento tra studenti e struttura ospitante. Viene inoltre sottolineato che il rapporto con le aziende presenta complessità gestionali non indifferenti, in particolare per ciò che concerne la copertura assicurativa dei ragazzi sui luoghi di lavoro. Infine tali iniziative offrono alle aziende coinvolte occasioni di visibilità.

Il rischio di queste iniziative è che non vengano ben coordinate con altre iniziative già presenti sui territori, con conseguente perdita di efficacia.

2.2.1.7 I tirocini estivi

Esperienze significative per consentire ai ragazzi di almeno 16 anni di costruire relazioni con il sistema produttivo sono i tirocini estivi, attivati da oltre 10 anni dai Centri per l'Impiego, particolarmente apprezzati dalle famiglie cuneesi. Il numero di tirocini attivati è in continuo aumento ed è stato necessario ottenere da parte dei comuni interessati un supporto nella realizzazione del tutoraggio, anche con il coinvolgimento del consorzio socio assistenziale di riferimento. I tirocini estivi per gli studenti si realizzano da fine scuola a metà settembre, durano un mese a tempo pieno e vengono anche promossi per gli universitari (durata anche di 2 mesi); nel 2013 hanno superato le 400 unità (di cui 250 sul bacino Alba-Bra, 100 sul bacino Cuneo, i restanti tra Fossano/Mondovì/Saluzzo).

2.2.1.8 Le azioni a favore degli studenti stranieri e delle loro famiglie

È dalla fine degli anni Novanta che si sperimentano interventi per contrastare i rischi di insuccesso scolastico e di marginalità sociale che minacciano gli studenti stranieri. E l'esperienza suggerisce che integrando le azioni di sensibilizzazione e scambio interculturale, quelle di supporto nelle fasi di accoglienza e di inserimento delle nuove famiglie, quelle di sostegno allo studio per i ragazzi, si possono ottenere buoni risultati.

La Fondazione CRC, nell'ambito del già citato progetto *Il mondo a scuola, a scuola del mondo*, ha realizzato una mappatura delle iniziative di educazione interculturale messe in atto dalle scuole cuneesi²². Riportiamo in questa sede alcune delle considerazioni emerse, rimandando al *Quaderno 18* per ampi approfondimenti sul tema.

Osserviamo intanto che il grado di attivazione nei confronti degli studenti stranieri risulta essere differente negli istituti del primo e del secondo ciclo, con una tendenza alla maggiore attivazione da parte del primo ciclo:

- nel primo ciclo è presente con maggiore frequenza il "referente intercultura" e si riunisce periodicamente la "commissione accoglienza/intercultura", mentre nel secondo ciclo è previsto in un più alto numero di casi l'"insegnante tutor per gli studenti stranieri";
- l'organizzazione di corsi di formazione per docenti, la disponibilità di risorse e di materiali per docenti e studenti è superiore nel primo ciclo;
- la progettazione dell'accoglienza della famiglia è più radicata nel primo ciclo rispetto al secondo (si ritrovano strumenti quali: progetto e protocollo di accoglienza, modulistica plurilingue per le comunicazioni tra scuola e famiglie, azioni di coinvolgimento della famiglia nella fase di accoglienza, ecc.);
- anche i dispositivi e le collaborazioni attivate a favore degli studenti stranieri sono prevalenti nel primo ciclo (per esempio elaborazione di piani di studio personalizzati, iniziative di orientamento, servizio di mediazione linguistico-culturale);
- più equilibrata tra i due cicli è la partecipazione a reti interculturali.

Il lavoro di mappatura realizzato dalla Fondazione CRC ha permesso di schedare i principali progetti realizzati sul territorio provinciale a partire dal 2008, che hanno visto il coinvolgimento dei servizi socio assistenziali provinciali, delle parrocchie, di associazioni, circoli, cooperative, consorzi, istituti scolastici, Coordinamento interscolastico Accoglienza e Integrazione Scolastica minori, servizi per stranieri, scuole dell'infanzia, Centro Migranti, Caritas, ONG, Comuni e Provincia.

La riflessione proposta sulle esperienze censite dà evidenza delle pratiche che vengono considerate particolarmente efficaci:

- *il lavoro in rete* tra i diversi attori (docenti, educatori, mediatori linguistico-culturali, ecc.) che sperimentano sul campo la loro capacità di dialogo interculturale, di riconoscimento e scambio reciproco;

Progetti in provincia

22 Cfr. Fondazione CRC (2013) *Quaderno 18*.

- *la progettualità integrata tra scuola ed extrascuola*, che permette la realizzazione di risposte inclusive e che articolano azioni su piani differenti.

Un esempio interessante è rappresentato dallo Sportello Contatto Scuola del Centro Migranti del Comune di Cuneo che offre tre tipi di servizi: il supporto nella prima fase di inserimento di una famiglia neo-arrivata; l'accompagnamento nella fase di presa di contatto con la scuola, con l'eventuale supporto di un mediatore linguistico-culturale; l'affiancamento soprattutto nel primo anno di inserimento scolastico.

L'attività di accoglienza rivolta alla famiglia straniera, in particolare, viene ritenuta un passaggio molto importante del percorso di inclusione del giovane, così come il coinvolgimento della scuola come destinataria e protagonista nella gestione dei servizi. Le esperienze realizzate in questi anni sono numerose: l'accoglienza dei minori e delle famiglie immigrate neo-arrivate, i servizi educativi per favorire la socializzazione extrascolastica dei ragazzi, le attività di animazione interculturale rivolte al gruppo classe nelle scuole, i servizi di orientamento scolastico e formativo, le azioni di sostegno al successo scolastico.

Progetto Riuscire

Tra le iniziative più significative e apprezzate, il progetto *Riuscire*²³, avviato nel 2011 e ora alla terza edizione, realizzato da: Consorzio Monviso Solidale, Associazione "Il nostro pianeta" di Torino, Cooperativa Sociale Emmanuele, Caritas di Mondovì, Cooperativa Sociale Orso; sostenuto dalla Compagnia di San Paolo, con il coinvolgimento di: 14 scuole secondarie di I grado e 17 scuole secondarie di II grado del Monregalese e del Cuneese, IIS "Cravetta Marconi" di Savigliano, CNOS-FAP di Fossano-Savigliano, IIS "De Amicis" di Cuneo, IIS "Giolitti" di Mondovì, AFP di Dronero. Il progetto ha previsto azioni integrate su piani differenti. In primo luogo, le azioni di rete tra istituzioni scolastiche e soggetti territoriali per la co-costruzione degli interventi, che ha richiesto équipe multi-professionali con mediatori ed educatori. In secondo luogo, le azioni di supporto al successo formativo e all'inserimento sociale, orientamento e riorientamento scolastico, che hanno visto il coinvolgimento di *peer tutors* (studenti della scuola superiore) per la gestione di gruppi di studio assistito e per l'accoglienza dei ragazzi stranieri in prima superiore (lavorando sul clima, sulla relazione, sulla maggiore capacità di intercettare i problemi). In particolare le azioni per il successo formativo e l'inserimento sociale hanno previsto: Cantieri estivi per giovani in uscita dalle scuole medie; Accompagnamento individuale o di piccolo gruppo (rinforzo scolastico e rinforzo competenze linguistiche); Accompagnamento individuale (rinforzo o riorientamento); Sportello itinerante di Orientamento alla scelta; Sportello itinerante per Incontri con famigliari-insegnanti. Le azioni di orientamento e riorientamento scolastico hanno previsto la formazione

23 Progetto *Riuscire*, *Relazione attività svolte 2011/2012*.

dei *peer tutors*, che hanno poi condotto attività di orientamento tra pari e lo Sportello itinerante di Orientamento alla scelta.

L'attività di monitoraggio e valutazione del progetto pone in luce alcuni punti di forza:

- il legame tra territori e realtà differenti è stato garantito dal fatto che le scuole aderenti alla rete hanno già lavorato insieme ripetutamente nel passato;
- il progetto si è realizzato in continuità con progetti già attivi finalizzati a favorire il successo formativo e l'orientamento scolastico degli studenti di origine straniera;
- la comunicazione tra i diversi ordini e gradi nelle azioni di orientamento e riorientamento è stata garantita attraverso la costruzione di una rete tra scuole secondarie di primo grado, di secondo grado ed extra-scuola sul tema del successo scolastico, attraverso la costituzione di una cabina di regia;
- il progetto ha attivato le competenze di insegnanti, educatori, mediatori, un formatore e un sociologo, che insieme hanno costruito un'ottica multidisciplinare: «Crediamo che *Riuscire* abbia avuto il merito di far accrescere la consapevolezza alla *Scuola* che il miglioramento scolastico dipenda anche dal fatto che lo studente al pomeriggio sia seguito e accompagnato nel suo percorso di crescita da figure professionali altre rispetto agli insegnanti e la famiglia» (tratto dalla Relazione attività svolte 2011/2012);
- il coinvolgimento dei *peer tutor*: «L'asse portante di tutto il progetto si può dire sia stato il coinvolgimento attivo dei *peer*. [...] La *peer education* è imprescindibile da un percorso formativo strutturato che sia in grado di offrire gli strumenti utili a sostenere il ruolo di educatore fra pari. [...] Si è scelto di far reclutare i *peer* dagli insegnanti referenti del progetto. [...] Siamo sempre stati consapevoli della forza dell'impianto metodologico della *peer education*. La conferma l'abbiamo avuta dal fatto che sia nelle attività di orientamento tra pari, ma ancor più nei gruppi di studio, la vicinanza anagrafica e la fiducia immediata che si instaura tra il *peer* e lo studente si conferma essere un elemento di forte supporto e incentivo al superamento degli ostacoli che si possono incontrare lungo il percorso scolastico» (tratto dalla Relazione attività svolte 2011/2012);
- l'approccio interculturale: il progetto ha costruito gruppi di studenti eterogenei rispetto al genere, alla provenienza, ecc. per rispecchiare le caratteristiche della società odierna, così che tutti i giovani possano confrontarsi con le sfide della multiculturalità.

Infine l'elemento qualificante del progetto è stata la relazione che si è costruita con le famiglie degli studenti di origine straniera:

Grazie anche al prezioso contributo dei mediatori culturali, si è cercato di chiarire con dovizia di informazioni il quadro relativo alle diverse possibilità di scelta. [...] Alle famiglie degli studenti iscritti al primo anno della scuola secondaria di II grado sono stati dedicati degli incontri al termine degli accompagnamenti individuali e in concomitanza con la consegna delle pagelle. In queste occasioni si è lavorato, sempre di concerto con gli insegnanti e con il sostegno della mediazione culturale, per gestire eventuali riorientamenti scolastici. [...] In conclusione, ci pare importante sottolineare nuovamente che la complessità delle azioni volte all'accompagnamento e al monitoraggio degli studenti hanno sempre incluso anche la relazione con le famiglie; e ciò ci pare possa rappresentare un elemento imprescindibile se ci si pone l'obiettivo di accrescere le chance di successo scolastico e prevenire la dispersione (tratto dalla Relazione attività svolte 2011/2012).

2.2.2 Le misure di intervento in itinere

Le misure di intervento osservate sul territorio cuneese vanno ricondotte innanzitutto a un progetto regionale di lotta alla dispersione scolastica destinato a ripetenti delle classi II e III medie e al Centro di aiuto al successo formativo di Bra. Le due misure hanno tuttavia ricadute limitate sui giovani a rischio di dispersione. Tra le misure di intervento rientrano anche quella parte delle azioni orientative rivolte ai giovani del secondo ciclo demotivati allo studio e a rischio di abbandono del percorso formativo o scolastico.

2.2.2.1 Gli interventi di contrasto alla dispersione scolastica

Il progetto *LAPIS* (finanziato con risorse del bando *Obbligo di istruzione*, percorso integrato scuola-formazione) mira a contrastare la dispersione scolastica degli studenti pluri-ripetenti delle classi II e III media: prevede di affiancare a ore di istruzione tradizionale sulle materie di base 300 ore (400 ore inizialmente) di formazione presso un ente di FP con l'inserimento del giovane nei laboratori tecnici (meccanica, vendita, ecc.). A fine anno gli studenti possono conseguire la licenza media superando un esame semplificato ma comunque riconosciuto legalmente e, talvolta, possono essere direttamente inseriti nel secondo anno del percorso di formazione professionale. Dato il numero limitato di posti disponibili, viene effettuata una selezione che tiene conto del numero di ripetenze e dell'esito di un colloquio individuale. «Di fatto le situazioni più disperate non vengono inserite nei percorsi», viene rilevato con rammarico da un'insegnante con tanti anni di esperienza scolastica e fortemente motivata a trovare soluzioni anche per chi si trova nelle situazioni più critiche. L'esperienza può dare

Progetto *LAPIS*

buoni risultati, specialmente se c'è «collaborazione, scambio e sinergia» tra formazione professionale e scuola media:

Per gli allievi della fascia di età della scuola media il fatto di essere indietro con gli anni di studio può creare difficoltà; nei ragazzi che si vedono e si sentono più grandi rispetto ai compagni (e in effetti un ragazzino di 11 anni fisicamente è molto diverso da uno di 13-14 anni) l'inserimento in classi di allievi di età inferiore può agire come ulteriore demotivazione. Il progetto LAPIS è una bella opportunità che offre ai ragazzi, che per vari motivi hanno perso anni di scuola, di recuperare e anche di ritrovare una motivazione, anche perché vengono proposte loro attività concrete di laboratorio e per loro è una bella occasione per sperimentare altre tipologie di lavoro scolastico (Dirigente scolastico).

Dal 2008, anno di avvio dell'esperienza, pur essendo cresciuto il numero degli allievi coinvolti nei percorsi LAPIS, possono beneficiare dell'opportunità solo il 20-25% dei ripetenti e pluriripetenti iscritti in II e III media. Tra coloro che partecipano al percorso, l'85% circa risulta ammissibile all'esame di licenza media e ha così la possibilità di raggiungere l'età prevista per l'assolvimento dell'obbligo scolastico con il conseguimento del titolo di studio (tab. 24).

Tabella 24. Laboratori scuola-formazione (LAPIS) - Bando Obbligo di Istruzione/Diritto Doveri (300 o 400 ore)

	Allievi LAPIS	Allievi LAPIS ammissibili all'esame	% allievi LAPIS ammissibili	Totale ripetenti e pluriripetenti II e III media	% ripetenti inseriti al LAPIS
2008/09	103	74	71,8	479	21,5
2009/10	124	96	77,4	679	18,3
2010/11	106	91	85,8	471	22,5
2011/12	154	130	84,4	606	25,4

Fonte: Elaborazione su dati di Provincia di Cuneo e Regione Piemonte

Il Centro di aiuto al successo formativo di Bra – finanziato dalla Regione Piemonte – è un progetto che ha coinvolto numerosi Istituti scolastici, capofila l'Istituto "E. Guala", con l'obiettivo di contrastare la dispersione e l'insuccesso scolastico attraverso le seguenti attività²⁴:

- sportelli:
 - di sostegno didattico organizzato nella scuola;
 - di consulenza psicologica finalizzato allo sviluppo di strategie cognitive per avere successo a scuola;
 - di consulenza psicologica finalizzato allo sviluppo di strategie emotive per controllare l'aggressività;
 - di riorientamento e colloqui individuali per costruire il progetto di vita e relativo accompagnamento;
 - per famiglie;
- attività di formazione per il personale docente (per esempio sulla tematica dell'attuazione dell'obbligo formativo);
- attività per accompagnare il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore.

Destinatari dei servizi del Centro sono anzitutto gli alunni in ritardo di apprendimento nei diversi ordini di scuola, spesso con molte assenze all'attivo, con comportamenti oppositivi o aggressivi. Le figure professionali coinvolte sono molteplici: educatori che seguono i ragazzi anche al di fuori dell'edificio scolastico, psicoterapeuti, docenti appartenenti a scuole del primo e del secondo ciclo.

Rispetto ai bisogni raccolti, l'esperienza del Centro evidenzia che:

Il dato di maggiore rilevanza rispetto al disagio è ascrivibile all'insuccesso scolastico, che riguarda il fenomeno delle ripetenze e quello del numero delle insufficienze. L'area dei comportamenti a rischio di dispersione e/o di insuccesso formativo nelle scuole di Bra può essere quantificata intorno al 10% dell'intera utenza... (tratto dalla Relazione 2011/2012).

Nel 2011/12 gli alunni raggiunti dallo sportello di aiuto psicologico e dalle attività per il recupero didattico sono stati 596 (l'8,5% del totale degli alunni delle Istituzioni scolastiche coinvolte), 261 i docenti e i genitori coinvolti.

Il Centro di aiuto al successo formativo di Bra avrebbe dovuto diventare un modello da esportare in altri territori, tuttavia il venir meno di risorse regionali ha di fatto limitato le ricadute del progetto nel solo territorio direttamente coinvolto.

Tra le misure di intervento a favore degli studenti a rischio, ricordiamo ancora che grazie a un protocollo tra Regione e MIUR, fino ad alcuni anni fa

²⁴ Cfr. Relazione *Centro di aiuto al successo formativo*, Scheda di sintesi delle attività A.S. 2011/12; *Accordo di rete* A.S. 2011/12.

venivano messi a disposizione delle scuole alcune risorse (1.000 € circa) per organizzare interventi di emergenza nel corso d'anno. Si trattava, per esempio, di accompagnare l'inserimento di nuovi ragazzi in classe, in particolare nel caso dell'arrivo di giovani stranieri. Recentemente questi finanziamenti sono stati messi a disposizione solo dal MIUR e sono stati destinati unicamente al personale dipendente, mentre la Provincia e la Regione negli ultimi 3 anni non hanno più disponibilità economiche per sostenere questo tipo di attività.

Esperienze minori sul territorio cercano di rispondere ai bisogni espressi e non soddisfatti mettendo in rete soggetti differenti dell'ambito scolastico ed extrascolastico. Interessante l'iniziativa del Saluzzese che ha messo in rete risorse scolastiche ed extrascolastiche (quali le associazioni sportive e l'oratorio) a favore degli studenti con maggiori difficoltà. La frequenza dei ragazzi alle attività del gruppo sportivo e la partecipazione ai momenti di sostegno ai compiti sono diventati parte del patto con la scuola e concorrono alla valutazione degli insegnanti sui ragazzi. «Questo progetto ha motivato gli insegnanti che volevano fare, ma che entro le logiche della scuola non riuscivano a fare!», afferma un educatore territoriale.

Esperienze
scuola-extrascuola

2.2.2.2 *Gli interventi nelle scuole superiori*

Alcune attività di orientamento e riorientamento vengono realizzate anche in un numero limitato di scuole secondarie superiori. Destinatari delle attività sono i ragazzi in difficoltà e le loro famiglie che, attraverso colloqui con orientatori, hanno l'occasione di valutare insieme l'opportunità di cambiare percorso formativo. I colloqui avvengono al termine del primo quadrimestre e alla fine del primo anno di superiori. Talvolta i ragazzi si presentano autonomamente allo sportello, in altri casi è necessario un coordinamento con i docenti di riferimento delle classi prime e seconde per organizzare i colloqui.

Orientamento
nelle superiori

Si tratta di iniziative sporadiche che incontrano il loro maggiore limite nel fatto che le alternative disponibili per chi si rende conto di non essere in grado di percorrere con successo il ciclo di studi intrapreso sono assai scarse. Si stima infatti che su dieci ragazzi che intendono cambiare percorso solo per uno o due esistono possibilità concrete di farlo: gli istituti tecnici e professionali possono accogliere nuovi studenti solo a inizio anno quando le classi sono in gran parte già formate e i centri di formazione professionale hanno a disposizione un numero di posti molto limitato. I colloqui individuali rischiano dunque di avere effetti controproducenti: possono far maturare una volontà di cambiamento dei percorsi inizialmente scelti che di fatto non potrà realizzarsi. Ma l'esperienza degli sportelli di riorientamento ha rappresentato anche un'occasione per rilevare che molte delle difficoltà che i ragazzi incontrano nel passaggio alle scuole superiori sono anche l'esito della mancata alleanza tra scuola e famiglia nel processo di orientamento:

Il 90% dei casi di ragazzi che hanno un colloquio con gli orientatori sono situazioni in cui non è stato seguito il consiglio orientativo, o

per "partito preso" dei ragazzi oppure perché la famiglia ha imposto un percorso differente da quello consigliato. Altrettanto spesso, l'anno successivo rivediamo gli stessi ragazzi che ripetono l'anno (Coordinatrice dei servizi di orientamento).

Nel 2012/13 nelle scuole superiori – soprattutto istituti tecnici e professionali – sono stati realizzati colloqui di rimotivazione/riorientamento con circa 350 alunni (dati Cooperativa ORSO).

2.2.3 Le misure di reintegrazione

Non sono numerose in provincia di Cuneo le esperienze di ritorno in formazione da parte di ragazzi che hanno abbandonato precocemente la scuola. È questo infatti l'ambito di politiche che più richiederebbero logiche di sistema nel rapporto tra scuola, formazione professionale, servizi per il lavoro, imprese e che più risente della limitata integrazione tra sistemi.

Uno strumento che dovrebbe intervenire precocemente quando l'abbandono non è ancora stato formalizzato o risale a un periodo molto recente è quello dei LaRSA (Laboratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti), previsti dalla Direttiva regionale Obbligo d'Istruzione: questi sono finalizzati principalmente a favorire il passaggio al sistema di formazione professionale recuperando di norma coloro che abbandonano i percorsi di istruzione durante l'anno scolastico o perché terminano un primo/secondo anno di scuola superiore con insuccesso o perché vengono intercettati dal sistema di orientamento del territorio nell'ottica della lotta alla dispersione scolastica. I LaRSA presuppongono un patto formativo tra l'agenzia formativa, l'allievo/a e la famiglia. L'agenzia formativa propone un progetto didattico che, a partire dall'analisi delle competenze del ragazzo, sviluppa la necessaria integrazione in termini di competenze/attività/conoscenze per colmare gli eventuali scostamenti rilevati (debiti) sia riferiti agli assi culturali (competenze di base) che all'area professionalizzante (competenze professionali). Il progetto è definito a livello di monte ore, di calendario e di budget (parametri indicati nei bandi) e deve ricevere l'autorizzazione all'avvio da parte della Provincia. I LaRSA possono essere individuali e/o in piccoli gruppi: il numero massimo di allievi inseriti in uno stesso progetto di norma non deve superare le dieci unità. In provincia di Cuneo il numero di allievi coinvolti si è più che dimezzato negli ultimi 4 anni passando da 193 nel 2010 a 76 nel 2013, mentre a livello piemontese il valore si è mantenuto abbastanza costante (845 allievi nell'ultimo anno). Nel 2013 le attività erogate mediamente nel cuneese per ciascun allievo non superano le 10 ore, 8,5 a livello Piemontese (dati ORML).

I LaRSA

Il ruolo dei CPI

I Centri per l'Impiego sono uno dei possibili canali di reclutamento per questi laboratori perché svolgono istituzionalmente²⁵ un ruolo impor-

²⁵ Dal 1999 la legge 144 che ha istituito il diritto-dovere alla formazione dei giovani fino al diciottesimo anno di età ha posto in capo ai CPI il compito di svolgere azioni di orientamento per i ragazzi che non proseguono gli studi nella scuola media superiore e di offrire loro opportunità di formazione, di tirocinio, di apprendistato.

tante nel recupero alla formazione dei giovani che hanno abbandonato la scuola e che si rivolgono a essi per cercare lavoro. Sovente è solo in questo momento che è possibile informarli delle opportunità che sono a loro disposizione per acquisire una qualifica professionale o per rientrare in un percorso formativo, perché non sempre le scuole si preoccupano di segnalare i ragazzi che hanno smesso di frequentare la scuola e si occupano di un loro eventuale riorientamento:

I ragazzi che arrivano al CPI dopo i 16 anni sono quelli che hanno lasciato la scuola. Gli Istituti superiori non segnalano al servizio orientativo chi non sta frequentando o chi è a rischio di bocciatura in conseguenza all'elevato numero di assenze, perché vorrebbe dire aver perso alunni, (Coordinatrice servizi di orientamento).

Il modulo *Dove sei*, strumento operativo per registrare e comunicare al servizio orientamento i dati e la situazione dei singoli allievi che risultano assenti da più giorni, si sono ritirati, non si sono mai presentati a scuola, ecc., di fatto risulta essere poco utilizzato; le agenzie formative e solo alcune scuole superiori hanno compreso l'importanza di comunicare in modo tempestivo il nominativo dei ragazzi a rischio di elusione dell'obbligo scolastico. «Poi a settembre-ottobre arrivano a iscriversi al CPI ragazzi che pensano di aver assolto l'obbligo e invece non lo hanno assolto, male informati dagli insegnanti», afferma una orientatrice.

Il mancato coordinamento tra gli enti e la conseguente carenza di informazioni sui percorsi che i giovani intraprendono dopo l'abbandono della scuola impedisce di fare stime attendibili sul rapporto che esiste tra l'offerta di opportunità formative e la platea potenziale dei giovani senza diploma che potrebbero usufruirne.

Tra queste offerte va segnalata, oltre all'offerta dei Centri di formazione professionale, l'esperienza di *POLIS* (Percorsi di Orientamento Lavorativo e Istruzione Superiore), una sperimentazione introdotta in Piemonte più di dieci anni fa che coinvolge, anche in provincia di Cuneo, i Centri territoriali per l'educazione degli adulti, alcuni Istituti statali di secondo grado e Agenzie di formazione professionale. Il progetto consiste in un percorso di formazione di tre anni per conseguire al termine del primo anno una qualifica professionale regionale (secondo la formula del monoennio, cioè il programma di un biennio viene svolto in un solo anno) e l'accesso al III anno di scuola superiore per il primo monoennio. Al termine del secondo monoennio si può passare al V anno di scuola superiore. Si tratta di corsi riservati ad adulti di età superiore ai 18 anni. Il numero di allievi coinvolti annualmente nel cuneese è in crescita negli ultimi anni (da 310 nel 2010 a 335 nel 2013), dato in controtendenza rispetto all'andamento regionale (gli allievi sono passati da 1.440 a 1.199 negli stessi anni). In provincia di Cuneo anche la componente di studenti stranieri è in crescita e raggiunge il 35% (27,4% in Piemonte). Tra gli allievi il 43,3% risultano disoccupati o in cerca di prima occupazione, mentre quasi il 56% ha un'occupazione (dati ORML).

Il progetto *POLIS*

Tabella 25. Quadro riepilogativo delle misure e delle principali esperienze in provincia di Cuneo

Le misure preventive	La formazione per insegnanti e formatori	<ul style="list-style-type: none"> • Iniziative regionali e provinciali • Iniziative in ambito provinciale della Fondazione CRC
	Gli interventi a favore dell'innovazione didattica	Iniziative in ambito provinciale della Fondazione CRC
	Le azioni di orientamento finalizzate all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e all'occupabilità	<ul style="list-style-type: none"> • Azioni a scala provinciale • Sperimentazione del consiglio orientativo nell'Albese
	Le iniziative per conoscere l'offerta del secondo ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Saloni dell'orientamento organizzati dai Gruppi Locali per l'Orientamento • Iniziative specifiche nel Cebano-Monregalese • Serate informative nei bacini di Fossano, Savigliano, Bra (in accordo con i Comuni)
	Un progetto di trasferimento di innovazione	Progetto <i>Leonardo</i> con sperimentazione ad Alba-Bra e successiva diffusione a livello provinciale/regionale
	La conoscenza delle professioni	<ul style="list-style-type: none"> • Iniziative di Associazioni di categoria e della Camera di Commercio • Iniziative di singoli Istituti scolastici • Iniziative provinciali svolte da soggetti accreditati per l'orientamento
	I tirocini estivi	Tirocini gestiti dai CPI sul territorio provinciale
	Le azioni a favore degli studenti stranieri e delle loro famiglie	<ul style="list-style-type: none"> • Progetto <i>Riuscire</i> • Numerose iniziative sul territorio provinciale
Le misure di intervento in itinere	Gli interventi di contrasto alla dispersione scolastica	<ul style="list-style-type: none"> • Progetto <i>LAPIS</i> (Laboratori scuola-formazione, Direttiva regionale Obbligo di Istruzione) • Centro di aiuto al successo formativo di Bra; • Esperienze locali di rapporto scuola-extrascuola
	Gli interventi nelle scuole superiori	Attività di orientamento e riorientamento a scala provinciale
Le misure di reintegrazione	Laboratori per favorire il passaggio dai percorsi di istruzione alla FP	<i>LaRSA</i> , Laboratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti (<i>LaRSA</i> , Direttiva regionale Obbligo d'Istruzione)
	Percorsi brevi per il conseguimento del titolo di scuola superiore e della qualifica, per adulti	<i>POLIS</i> , esperienza regionale che coinvolge i Centri territoriali di formazione per adulti, alcuni Istituti statali di II grado e alcune Agenzie di FP

In sintesi

Se collocato nel quadro delle statistiche EUROSTAT sulla dispersione scolastica, il cuneese si conferma come una realtà in cui la percentuale di giovani che ancora entrano nel mercato del lavoro senza qualifica o titolo di studio di scuola media superiore è pericolosamente alta, intorno al 20%. Siamo a oltre 4 punti in più rispetto alla media regionale, a 5 punti di distanza dall'obiettivo che l'Italia si è data nell'agenda 2020 (15%) e a 10 punti dagli obiettivi europei (10%).

Si tratta di stime aggregate che non consentono di ricostruire la storia individuale degli studenti e quindi di intervenire adeguatamente sulle situazioni di abbandono. Ma i dati disaggregati di cui disponiamo sul numero dei ripetenti e sulla loro incidenza sugli iscritti, sul tasso di scolarizzazione, sui risultati scolastici consentono di stimare il livello di quel disagio scolastico che quasi sempre precede la scelta dell'abbandono. Un disagio che si aggrava nelle zone di montagna che occupano una parte importante del territorio provinciale.

L'apparente paradosso per il quale una delle zone più ricche e sviluppate del nord-Italia presenta queste deludenti performance scolastiche è in parte spiegato dal funzionamento del mercato del lavoro più favorevole di quello di altre province all'inserimento di giovani, anche con basso titolo di studio. Le occasioni di ingresso nel mercato del lavoro riflettono la tendenza del tessuto imprenditoriale locale a favorire l'apprendimento informale rispetto ai percorsi di formazione formale specifica.

Gli interventi di prevenzione dell'abbandono scolastico sono numerosi e abbastanza diffusi sul territorio; coinvolgono gli insegnanti, le famiglie, i giovani e vari attori appartenenti sia al mondo delle istituzioni e dell'economia. Il loro limite è semmai quello di non essere sistematici, sia nel senso dell'equidistribuzione sul territorio, sia nel senso della continuità, di non essere sottoposti a valutazione e di essere a rischio in questi anni di continua riduzione della spesa non solo a livello centrale ma soprattutto a livello regionale e provinciale. Occorre anche ricordare che se si riuscisse a investire di più nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, come suggeriscono da anni le agenzie internazionali, questo tipo di interventi potrebbero essere contemporaneamente più leggeri e più efficaci.

Sul territorio cuneese, tuttavia, ciò che risulta gravemente carente non è tanto la prevenzione quanto il sostegno in itinere negli anni della transizione tra la scuola media inferiore e superiore e il recupero di chi ha abbandonato. Gli interventi in itinere incidono in modo limitato, sia quantitativamente sia territorialmente, e rischiano di escludere i giovani che vivono le situazioni più difficili. Le esperienze di ritorno in formazione da parte di ragazzi che hanno abbandonato precocemente la scuola non sono numerose: questo è dunque l'ambito di politiche su cui servirebbero interventi urgenti realizzati in una logica di sistema nel rapporto tra scuola, formazione professionale, servizi per il lavoro, imprese e che potrebbe dare risultati importanti nel far aumentare il numero dei qualificati e dei diplomati come mostrano progetti come *POLIS* la cui efficacia è stata ampiamente dimostrata.

3. La prospettiva del *community learning*

Molto si è fatto ma non abbastanza

La conclusione sintetica che le informazioni contenute nei capitoli precedenti suggeriscono, in assenza di dati che consentano di indagare più a fondo il fenomeno degli abbandoni precoci e di valutare i risultati puntuali degli interventi che sono stati tentati, è che molto si sia fatto, ma non si sia ottenuto abbastanza.

Molte interessanti esperienze non sono state guidate da una logica di sistema in un contesto di risorse decrescenti. Le zone montane che sono larga parte del territorio cuneese sono state ancora poco coinvolte nei processi di innovazione.

Sul territorio Cuneese sono stati promossi interventi per la formazione degli insegnanti, l'integrazione dei ragazzi stranieri, la realizzazione di progetti innovativi, ma esistono pochi elementi di valutazione delle azioni realizzate. Non è disponibile neanche un sistema informativo che consenta di conoscere in profondità la dispersione scolastica e di seguire i percorsi dei giovani dentro e fuori il sistema di istruzione e formazione.

Alcune spiegazioni di questo fenomeno si trovano facilmente nella ricognizione della letteratura fatta nel primo capitolo. La complessità del problema dispersione è tale che, se gli interventi non sono precoci, generalizzati, protratti nel tempo, sostenuti da adeguate risorse e da adeguate competenze, i risultati non possono che essere parziali. Ma ci sono altre questioni che sia la letteratura sia le esperienze fatte non mettono quasi mai a tema con il dovuto vigore.

Apprendimento individuale e contesto sociale

Queste questioni riguardano il nesso che esiste tra apprendimento individuale e contesto sociale, e tra istruzione e sviluppo locale (Luciano, 2003). Riguardano inoltre le possibili vie per fronteggiare il paradosso per il quale il bene istruzione, che sembrerebbe appartenere a quella categoria di beni la cui appropriazione da parte dei singoli produce effetti positivi per l'intera società (la già richiamata assenza di *trade-off*), si scontra con il fatto che l'istruzione ha mantenuto nel tempo la sua duplice e contraddittoria natura, ovvero il suo essere al tempo stesso bene pubblico, fattore di successo delle economie che possono contare su uno stock elevato di capitale umano, e bene privato dalla cui appropriazione dipende l'accesso individuale a posti di lavoro e a posizioni sociali a cui è attribuito un diverso ammontare di reddito, prestigio, potere. Così avviene che l'andamento dell'istruzione sia soggetto a una dinamica inflazionistica per la quale i livelli di istruzione di alcuni settori della popolazione crescono oltre il livello medio di istruzione, anche al di là di quanto sarebbe richiesto dal mercato

del lavoro (Luciano, 1999), mentre un'altra parte della popolazione viene tagliata fuori o decide di competere giocando altre carte (il lavoro autonomo, l'apprendimento sul lavoro, ecc.).

Poiché il bene istruzione è un bene che può essere scambiato sul mercato e il suo valore non dipende soltanto dalla sua qualità ma anche dalla sua scarsità, persone e famiglie competono per mantenerne alto il valore a scapito di altre persone e di altre famiglie che da questa competizione escono perdenti per carenza di risorse economiche, culturali e sociali. Laddove non venga perseguito esplicitamente l'obiettivo di favorire l'innalzamento del livello di istruzione di tutta la popolazione, ma ci si limiti a garantire diritti formali all'accesso, è inevitabile, dunque, che una parte della popolazione rimanga esclusa dall'istruzione e, quando può, tenti altre vie.

La stessa situazione paradossale si trova se si analizza il problema dal punto di vista delle imprese. Se è da tutti riconosciuto il fatto che la formazione rappresenta uno dei beni collettivi strategici ai fini dello sviluppo economico, la singola impresa può essere più interessata ad accaparrarsi capitale umano già formato piuttosto che a investire in formazione dei propri dipendenti. E, in ogni caso, se decide di investire in formazione, correndo il rischio che qualche suo concorrente gli sottragga in un secondo momento il personale più qualificato, investirà su competenze poco esportabili in altri contesti.

Ecco perché è così difficile passare dai discorsi e dalle dichiarazioni programmatiche ai fatti. Da almeno vent'anni in Europa si indica l'obiettivo dell'innalzamento dell'istruzione come uno degli obiettivi fondanti il progetto di uno sviluppo economico e sociale capace, contemporaneamente, di sostenere la concorrenza internazionale e di garantire un alto livello di qualità della vita per i cittadini europei. E, inesorabilmente, le statistiche ci rimandano un quadro di disegualianze in cui quasi il 13% della popolazione giovanile non arriva al mercato del lavoro con livelli di alfabetizzazione accettabili (una quota che in alcuni Paesi supera la soglia del 20%).

Il fatto è che se il bene istruzione viene prevalentemente trattato come un bene privato da scambiare sul mercato, difficilmente si potranno evitare effetti di asimmetria e di scarsità. Diverso è, invece, se si costruisce un contesto di interazione in cui gli interessi individuali possono essere resi compatibili con quelli collettivi. Soltanto un approccio alle politiche educative intenzionalmente orientato a promuovere l'istruzione come bene pubblico può porsi efficacemente l'obiettivo di far entrare nel gioco le persone e i gruppi che le logiche di mercato tendono a mantenere ai margini o, come nel caso del Cuneese, a confinare in aziende che rischiano sempre più di perdere il vantaggio competitivo acquisito attraverso l'intelligenza del fare.

È su idee come queste che si basano concetti come quello di *learning region* o di *community learning*.

Se poi si passa da un'impostazione del problema in chiave economica a un'altra che veda l'apprendimento come un processo sociale in cui è in gioco

Istruzione
bene privato
e bene pubblico

Istruzione
e contesto
economico

non soltanto la relazione docente-allievo ma l'insieme delle relazioni sociali in cui le persone sono immerse e all'interno delle quali l'istruzione acquista significato, al di là del suo valore economico, a maggior ragione la valorizzazione della dimensione sociale dei processi di apprendimento acquista importanza.

Occorre, dunque, volgere lo sguardo oltre i confini delle scuole e degli enti che gestiscono le politiche educative per guardare alla struttura socio economica del territorio cuneese che presenta alcune caratteristiche che la differenziano dalle altre province del Piemonte e che la rendono più simile ad alcune delle zone del Nord Est che hanno dato vita alla famosa terza Italia (Bagnasco, 1999).

Quali sono queste caratteristiche? Il Cuneese ha un tasso di natalità più elevato della media piemontese con una quota inferiore di popolazione anziana. Vi abita una popolazione straniera superiore a quella della provincia di Torino e seconda solo all'Astigiano. Nonostante i recenti cedimenti dovuti al prolungarsi della crisi, ha un tasso di occupazione superiore alla media del Piemonte e un tasso di disoccupazione inferiore. È al primo posto per i valori di PIL pro capite e di reddito pro capite in Piemonte, e presenta valori elevati su svariati indicatori di inclusione socio economica. Nelle zone di Cuneo, Alba e Bra sono localizzate imprese multinazionali di medio-grandi dimensioni. Il resto del territorio, che comprende un'ampia zona montana, è popolato invece da piccole imprese. In tutto il territorio la presenza dell'agricoltura – e di un'agricoltura di qualità connessa a un fiorente settore agroalimentare – è decisamente significativa. Il mercato del lavoro ha tenuto meglio delle altre province del Piemonte di fronte alla prolungata crisi economica.

Questi successi, tuttavia, non sono il frutto di significativi investimenti in istruzione, ricerca, politiche di innovazione. Il livello di istruzione è più basso della media regionale con meno laureati e più giovani che lasciano la scuola prima di aver ottenuto un diploma di scuola media superiore. La presenza di sedi universitarie e di un Polo di innovazione non sembrano aver cambiato il volto di una società locale che cresce secondo un modello che non è certo quello a cui da quasi quindici anni guardano le politiche europee: più istruzione, più ricerca, più innovazione, più alte tecnologie.

In una parola, se misurata sugli indicatori che si utilizzano per capire quanto un territorio si avvicina al modello dell'economia della conoscenza, la provincia di Cuneo non si colloca certo nei primi posti (Luciano, 2014).

Bassi investimenti in ICT, scarso accesso delle famiglie alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e un numero di brevetti molto al di sotto della media regionale. Una discreta vivacità nel settore *green* che ha visto crescere l'occupazione. Gli investimenti in capitale umano restano bassi. Ciononostante i livelli di occupazione sono alti e hanno tenuto anche in questi anni di crisi e i contratti di lavoro sono prevalentemente a tempo indeterminato. Gli indicatori di qualità della vita danno segnali ambigui: scarsa l'offerta di servizi per la prima infanzia, elevata la disegualianza nei redditi, ma ridotti i rischi di caduta in povertà. Buona la qualità abitativa (tab. 26).

Il cuneese
e l'economia
della conoscenza

Tabella 26. Indicatori del quadrante del Sud Ovest, per confronto con la Regione e per anni

Indicatore	Anno	% su tot. residenti	Cuneo	Piemonte	Fonte	
Residenti per provincia in possesso al massimo del titolo di licenza media inferiore	2005		53,4	49,4	IRES, Osservatorio Istruzione 2012	
	2006		52,6	47,7		
	2007	% su tot. Residenti	53,6	46,8		
	2008		52,8	46		
	2009		49,5	45,2		
Tasso di sopravvivenza degli studenti della scuola secondaria superiore	Maschi	2012	% iscritti ultimo anno su tot. iscritti al primo anno	62,2	66,5	IRES, Osservatorio Istruzione 2012
	Femmine			72,9	73,1	
Tasso di occupazione 15-64 anni	Maschi	2011	% su tot. Residenti nella fascia d'età	76,7	71,5	ISTAT, Rilevazione forze di lavoro
	Femmine			61,1	57,2	
	Totale	2012	% su tot. Residenti nella fascia d'età	69	64,3	
	Maschi			75,8	70,7	
	Femmine			58,2	56,9	
Totale	67,1	63,8				
Tasso di disoccupazione 15-64 anni	Maschi	2011	% su tot. Residenti nella fascia d'età	3,2	6,9	ISTAT, Rilevazione forze di lavoro
	Femmine			4,6	8,6	
	Totale	2012	% su tot. Residenti nella fascia d'età	3,8	7,6	
	Maschi			5	8,2	
	Femmine			7,6	10,5	
Totale	6,1	9,2				
Reddito disponibile pro capite	2009	€ per abitante	21.026		Unioncamere Piemonte	
PIL pro capite	2010	€ per abitante	30.297		Unioncamere Piemonte	
Disponibilità posti in asilo nido	Comunali	A.S. 2011/2012	Su 100 residenti 0-2 anni	3,2	10,8	Elaborazione su dati Regione Piemonte
	Totali			16,9	24,2	
Alunni iscritti alle scuole materne	Pubbliche	A.S. 2011/2013	Su 100 residenti 3-5 anni	71,8	72,3	Elaborazione su dati Regione Piemonte
	Private			27,5	27,4	
Procedure di assunzione per contratti parasubordinati		2011	Su 100 procedure di assunzione	4,5	8,7	Regione Piemonte, ORML su dati delle amministrazioni provinciali
		2012		4,5	8,3	
Mancata partecipazione al mercato del lavoro	Totale	2012	Su 100 residenti 15-74 anni	9,3	-	Regione Piemonte, ORML su dati delle amministrazioni provinciali
	Donne			11,9	-	
Indice di disuguaglianza del reddito disponibile			Rapporto fra il reddito del 20% con il più alto reddito e quello con il più basso	46,2	35,6	IRES Piemonte - La qualità della vita in Piemonte: indicatori di base
Indice di rischio povertà relativa		2013	% con reddito inferiore al 60% del reddito mediano	21,2	24,5	
Indice di qualità dell'abitazione			% res. in abitazioni sovraffollate, degradate o prive di servizi	4,7	8,7	
Indice di valutazione soggettiva di difficoltà economica			Numero indice (100 = Italia 2004)	19,8	18,7	

Fonte: Busso, Cavaletto (in Luciano, 2014)

Non mancano, tuttavia, gli spunti di analisi che consentono di spiegare, almeno in parte, questi dati contrastanti. Se si osserva il funzionamento di molte imprese innovative del settore agroalimentare (Luciano, 2014), che è uno dei settori di punta del territorio, si può constatare che si possono produrre conoscenza e innovazioni con modalità diverse da quelle ipotizzate dal modello standard della *knowledge economy* anche in settori tradizionali, attraverso processi di apprendimento che coinvolgono imprenditori e lavoratori, reti di imprese, centri di ricerca, consulenti. Già Porter negli anni Novanta (Porter, 1990) osservava che si potevano sviluppare economie competitive sfruttando risorse e competenze locali coinvolte in un costante processo di apprendimento non basato sul modello della Ricerca e Sviluppo e che questo avveniva anche in Paesi ad alto sviluppo economico come la Danimarca e la Germania. A dimostrazione del fatto che la capacità di produrre e utilizzare conoscenze dipende da fattori sociali e istituzionali oltre che da variabili tecniche ed economiche.

Dunque, il modello di sviluppo a cui il Cuneese sembra essersi orientato è quello della *learning region*, un'economia inclusiva fondata sull'apprendimento collettivo più che sullo stock di conoscenze, di centri di ricerca, di eccellenza scientifico-tecnologica su cui si fonda invece il concetto di economia della conoscenza che fa prevalentemente riferimento ai settori *high-tech* (Asheim, Coenen, 2005).

La distinzione tra economie basate sull'apprendimento ed economie basate sulla conoscenza fa riferimento a diversi modi di produzione delle innovazioni. Il primo scaturisce dall'azione, dall'uso e dall'interazione (*learning by doing, using, interacting*). Il secondo si fonda sulla ricerca scientifica e sui meccanismi di interazione tra ricerca di base, ricerca applicata, trasferimento tecnologico. Negli stessi territori i due modelli si possono presentare in maniera complementare, ma in zone di piccola impresa è più probabile che sia il primo ad affermarsi.

Visto in questa prospettiva il basso livello di scolarità della popolazione cuneese non appare più semplicemente come un indicatore di sottosviluppo perché può accompagnarsi a processi di apprendimento informale che non si traducono in titoli di studio elevato ma alimentano, comunque, in maniera appropriata, processi di sviluppo.

Ciò potrebbe indurre a ritenere che i precoci abbandoni scolastici, in un territorio come questo, non sono da ascrivere – come accade in altri territori – soprattutto a situazioni di povertà e disagio sociale, ma all'attrazione esercitata da una domanda di lavoro che non recluta tanto in base alle credenziali educative quanto in base alla “voglia di lavorare e di imparare” dei ragazzi. Tanto più che ci sono significativi riscontri empirici del fatto che, pur partendo da un livello di scolarità ritenuto, ormai universalmente, inferiore al livello di alfabetizzazione richiesto dalla *knowledge economy*, una parte di questi ragazzi raggiunge posizioni professionali specializzate.

Resta il fatto che in un mondo globalizzato, dominato dalle tecnologie

dell'informazione e della comunicazione, dove in ogni processo lavorativo entrano a piene mani i risultati della ricerca scientifica, anche un modello di apprendimento basato sull'azione e sull'interazione richiede una formazione di base più elevata di quella che era sufficiente fino a pochi anni fa. Dunque, proprio per garantire la riproduzione di un modello di sviluppo economico di successo, seppure non basato sulla concentrazione di eccellenze scientifiche e tecnologiche, è necessario elevare il livello di scolarità dei giovani e metterli in guardia dalle sirene accattivanti del "lavoro subito".

Un territorio che ha costruito il proprio successo economico facendo evolvere le proprie tradizioni e la propria cultura attraverso un processo di apprendimento che ha potuto avvalersi del capitale sociale diffuso, di una lunga tradizione artigianale, dei processi imitativi che sono favoriti sia dalla vicinanza di imprese agricole e industriali, sia dai processi di internazionalizzazione dei mercati, può definirsi e continuare a svilupparsi come *una regione che apprende* se eleva il livello di conoscenza dei suoi abitanti e se si dota di istituzioni in grado di spostare a un livello più alto, più vicino alla ricerca scientifica, i processi di apprendimento. I due Atenei presenti sul territorio, l'esperienza di un polo di innovazione, la diffusione di buone scuole e di buoni centri di formazione possono costituire una parte importante dell'infrastruttura intelligente che sostiene e potenzia i processi di apprendimento. Ma occorre trovare la strada per cui tutta la popolazione sia mobilitata verso l'obiettivo di far crescere il livello di istruzione dei giovani.

In questa prospettiva, la domanda di partenza non è tanto sulle ragioni che spingono singoli individui e famiglie a investire in istruzione, ma sul perché alcuni territori sono in grado più di altri di promuovere processi di apprendimento, produzione di conoscenza, innovazione.

Una prima risposta può essere ricercata nella teoria economica dei network di Johansson (1994), secondo il quale l'innovazione si produce attraverso network di persone che sviluppano processi dinamici di apprendimento collettivo grazie a interazioni ripetute che generano condivisione di obiettivi, valori e linguaggi comuni. Nel tempo le interazioni si consolidano favorendo una rapida circolazione delle informazioni e la combinazione di conoscenze.

Ma questa connessione tra apprendimento collettivo e innovazione la ritroviamo anche nei lavori di numerosi altri studiosi. Gustavsen (Gustavsen, Nyhan, Ennals, 2007), per esempio, sottolinea come l'innovazione si produca attraverso un processo di apprendimento localizzato che dà luogo a una configurazione concreta di attori. Lundvall (1992), a sua volta, rileva che la maggior parte dei saperi richiesti per realizzare buone performance economiche sono costruiti da attori che agiscono in contesti di relazione localizzati. Porter (1990) e Sabel (1992) osservano che quando la produzione di conoscenze scientifiche si traduce in un loro utilizzo efficace a fini economici, ciò avviene perché si stabiliscono lunghe catene di intermediari che mettono in relazione differenti livelli e forme di saperi taciti ed espliciti. Le teorie del *knowledge management* e dell'apprendimento orga-

Apprendimento
collettivo
e innovazione

Come apprende
un territorio

Apprendimento e sviluppo locale

nizzativo, ancora, sottolineano il ruolo importante dei dispositivi relazionali (network, comunità di pratiche, ecc.) che consentono la trasformazione delle conoscenze tacite in conoscenze esplicite e la loro condivisione, premessa indispensabile per l'attivazione di processi innovativi.

Analogamente, gli studiosi dello sviluppo locale hanno da tempo messo in evidenza che la presenza di reti sociali coese sul territorio è ciò che consente di creare un contesto favorevole all'innovazione permettendo di sfruttare al massimo gli effetti positivi del confronto tra interessi, punti di vista, capacità, saperi e culture. La presenza di fitte interazioni localizzate, infatti, non soltanto consente di ridurre i costi di circolazione delle informazioni ma rafforza anche la capacità di produrre innovazioni grazie a processi collettivi di apprendimento, riducendo contemporaneamente il senso di incertezza, perché diventano più visibili ai diversi attori le reciproche strategie. In altri termini, laddove si creano contesti strutturati di interazione, le dinamiche competitive si possono sviluppare all'interno di un quadro prospettico in cui competizione e cooperazione possono coesistere perché sono noti e condivisi tra tutti gli attori obiettivi strategici, culture professionali, regole di comportamento.

Si tratta di riferimenti teorici noti che hanno, tuttavia, come referenti empirici privilegiati, professionisti e manager delle grandi imprese, imprenditori, ricercatori. È su questo tipo di attori e di reti di organizzazioni, infatti, che sono stati sperimentati nuovi modelli organizzativi tesi a creare artificialmente le condizioni per uno scambio il più possibile informale di conoscenze e di significati.

Si tratta ora di capire se è possibile immaginare di utilizzare questi stessi modelli teorici per favorire processi di apprendimento anche informale, ma non solo, che non escludano una parte della popolazione, ma generino, al contrario, processi di inclusione.

Il capitale sociale

Uno dei costrutti teorici sottesi a quest'impostazione, è quello che va sotto l'abusata etichetta di "capitale sociale" (Luciano, 2003). Delle varie accezioni con cui questo concetto è stato usato, quella che appare più utile in questo contesto fa riferimento soprattutto a quelle strutture di interazione spontanee o artificialmente costruite che consentono di far circolare informazioni, di generare fiducia, di creare e condividere conoscenze sulla base delle quali articolare processi decisionali che coinvolgono più attori. Confrontare punti di vista diversi, riconoscere reciprocamente i rispettivi interessi e valori di riferimento, trovare soluzioni accettabili per tutti gli attori, è ciò che agenzie specializzate, ma anche singoli professionisti, cercano di fare nelle esperienze di animazione territoriale²⁶ che suscitano partecipazione attiva, creazione di conoscenze condivise, ascolto e che si configurano come pratiche educative che pro-

26 Esiste ormai un'ampia e condivisa gamma di tecniche che vengono utilizzate dagli "ingegneri sociali" che si occupano di pianificazione urbana: dai *focus group* all'*open space technology*, dall'ascolto attivo all'*outreach*, dalla ricerca-azione partecipata, al *brainstorming*.

ducono apprendimento per i singoli ma anche saperi condivisi. Il metodo seguito lascia ai partecipanti una più approfondita conoscenza dei problemi trattati, un metodo per produrre nuove conoscenze. Qualcosa che appartiene ai singoli ma che resta anche come patrimonio collettivo: bene privato e bene pubblico.

Questi spunti teorici sono del tutto congruenti con le teorie dell'apprendimento e le integrano sotto due profili importanti.

Il primo riguarda le finalità dell'apprendimento. Troppo spesso si dà per scontato che l'acquisizione di nuove conoscenze sia un bene in sé, trasferibile, alla bisogna, nella vita pratica. Così come si dà per scontato che basti investire in formazione e in ricerca perché le nuove conoscenze prodotte si trasformino in innovazione, sviluppo economico, qualità della vita. Le teorie dello sviluppo locale e dell'apprendimento organizzativo mostrano che è il contesto a creare le condizioni per un'efficace produzione di conoscenze, quel contesto che genera bisogni e domande, che permette a individui e gruppi di incontrarsi e scontrarsi, che dà valore a ciò che le persone fanno, che diventa laboratorio, che consente la valorizzazione economica delle conoscenze prodotte sia a livello individuale che collettivo. Le persone apprendono se conoscere è un tutt'uno con il vivere e se genera riconoscimento sociale.

Il secondo profilo riguarda il rapporto tra apprendimento e potere. Questione antica e spesso dimenticata. Basterà ricordare che ci sono due modi opposti di tematizzare questo rapporto. Uno è quello per il quale possedere informazioni, conoscenza e sapere è un modo per esercitare potere sugli altri. A questo scopo le conoscenze devono essere capitalizzate individualmente e non condivise. L'altro è quello che vede l'apprendimento come un processo di condivisione che fa crescere il potere di tutti, ovvero come un processo di *empowerment* che allarga la sfera di azione degli individui e della comunità nel suo insieme, un mezzo per governare i processi in modo efficace, sulla base di conoscenze più estese. È questo che i ragazzi devono poter sperimentare perché acquisti senso la fatica dell'apprendimento.

Come è stato ricordato nel primo capitolo, i fattori che spiegano l'abbandono precoce della scuola e la resistenza a rientrare in formazione sono: il mancato sostegno della famiglia e della comunità di appartenenza, l'esperienza negativa dell'insuccesso e della svalutazione da parte degli insegnanti e dei compagni, la convinzione dell'inutilità dell'istruzione come risposta difensiva al fatto di non sentirsi capaci di imparare con successo.

Realizzare ambienti di apprendimento che escano da una dimensione scolastica per attivare un'intera comunità intorno a obiettivi di apprendimento comprensibili, condivisi e raggiungibili può essere la strada per contrastare gli abbandoni.

Le numerose ricerche condotte in vari Paesi mostrano che per ottenere risultati significativi i processi di *community learning* devono rispettare alcune condizioni:

Realizzare una
*community
learning*

1. attivare network formali e informali, anche internazionali, che promuovano l'apprendimento e favoriscano lo scambio di buone pratiche (*outward-looking partnership*);
2. coinvolgere le persone in attività di apprendimento informale;
3. promuovere iniziative che intercettino i bisogni delle persone, siano motivanti, sviluppino *empowerment* e assunzione di responsabilità;
4. connettere i processi di apprendimento con le attività della comunità e con obiettivi di sviluppo economico e sociale;
5. usare appropriate tecniche di marketing (manifestazioni pubbliche, passaparola, volontari di comunità);
6. tener conto dei vari *learning-styles*, degli ambienti da cui provengono le persone, delle loro difficoltà;
7. durare nel tempo per poter sviluppare sul territorio rapporti di fiducia;
8. avvalersi di intermediari, siano essi individui (lavoratori sociali, consulenti di orientamento, personale dei centri per l'impiego, membri di organizzazioni di volontariato, imprenditori, ecc.) o organizzazioni che hanno il compito di facilitare il coinvolgimento delle comunità.

Dalla nostra ricerca e da altre condotte in Italia sugli interventi di contrasto agli abbandoni precoci (Colombo, 2010; Checchi, 2014) non risulta che siano state avviate esperienze che si ispirino sistematicamente a questi principi, ma è possibile che ci siano esempi che si avvicinino al modello del *community learning* e che possano offrire suggerimenti per politiche esplicitamente orientate a far leva sulle dimensioni sociali dell'apprendimento.

Tra questi esempi è possibile annoverare alcune di quelle azioni di sviluppo locale realizzate in Italia che affondano le loro radici in una tradizione di sviluppo endogeno che ha caratterizzato alcune zone del Paese.

Proprio questa esperienza storica ha mostrato che il livello di sviluppo del capitale umano e sociale, l'apprendimento collettivo, la partecipazione, sono sia una preconditione, sia l'esito non sempre scontato dei processi di sviluppo locale. Ciononostante, a fronte di una tradizione analitica ormai consolidata su questi temi²⁷, nelle esperienze più recenti di sviluppo locale indotto da programmi nazionali e internazionali (patti territoriali, contratti d'area e di quartiere, progetti di recupero urbano, ecc.), le pratiche attraverso le quali gli interventi strutturali (infrastrutture, incentivi e servizi alle imprese, investimenti pubblici, ecc.) si sono coniugati con i processi di apprendimento non si sono altrettanto consolidate e non sono state adeguatamente valutate. Quasi sempre le iniziative nei due ambiti sono rimaste separate e si ha l'impressione che molti interventi sul "sociale" abbiano finito con l'avere un ruolo prevalentemente esornativo e residuale. Soprattutto mancano valutazioni attente su una serie di azioni e di metodologie

²⁷ La letteratura sociologica ed economica sui temi dello sviluppo locale è particolarmente ricca. Tra gli studiosi che hanno contribuito allo sviluppo di questo settore di studi, basti ricordare: Beccattini (2000); Bagnasco (1999), Pichierri (2001), Trigilia (1999).

che sono state sperimentate in quasi tutti i processi di sviluppo locale sostenuti da interventi pubblici (progettazione partecipata, tavoli sociali, tavoli sulla formazione, interventi di mediazione e di animazione sociale, azioni di inclusione sociale, ecc.). Queste azioni, in realtà, o non sono state gestite in modo da dar luogo a veri e propri processi di apprendimento collettivo, perché non coinvolgevano i cittadini, giovani e adulti, se non nella veste di destinatari finali degli interventi, o non sono state riconosciute come tali, perché sono avvenute in maniera spontanea, effetti emergenti e non voluti di azioni destinate ad altri fini.

Sono numerose invece le esperienze straniere da cui trarre ispirazione. Qualche esempio ci viene dagli Stati Uniti, che rappresentano da sempre una sfida per le politiche europee dell'istruzione e della formazione. Patria del liberismo, dell'iniziativa privata e del successo individuale, gli Stati Uniti sono anche il Paese dove più antiche e robuste sono le tradizioni comunitarie e dove più avanzate sono le esperienze di partecipazione democratica e di sviluppo locale. Un'esperienza interessante è quella delle *comprehensive community initiatives*. Si tratta di azioni spesso sostenute da importanti fondazioni (Ford Foundation, Pew Charitable Trusts, Annie E. Casey Foundation) che hanno lo scopo di rivitalizzare quartieri in crisi: stimolare interventi istituzionali a livello locale, sviluppare capitale sociale e reti personali, sviluppare leadership locale.

Secondo due teorici del movimento, Kretzmann e McNight²⁸, la novità di questa esperienza sta nel passare dal modello tradizionale *needs-driven* delle politiche a un modello *asset-based* che consiste nella valorizzazione delle risorse della comunità, facendo leva sulla capacità della popolazione di risolvere i propri problemi.

C'è una metodologia consolidata per attivare processi di mobilitazione di risorse endogene che ha molte parentele con la tradizione della ricerca-azione e della ricerca partecipata, o ricerca intervento. Nella definizione che l'*International Council for Adult Education* (1982) ha dato della *participatory research*, essa svolge un ruolo importante nel processo di apprendimento, promuovendo lo sviluppo di una comprensione critica dei problemi sociali, delle loro cause strutturali e della possibilità di affrontarle. Consiste in tre processi interrelati:

- investigazione collettiva dei problemi;
- comprensione collettiva degli elementi economici, sociali e culturali che sottendono i problemi;
- azione collettiva per trovare soluzioni di breve e lungo termine.

28 John P. Kretzmann e John L. McKnight hanno fondato nel 1995 The Asset-Based Community Development (ABCD) Institute, un ente non profit sostenuto da numerose fondazioni che ha l'obiettivo di diffondere metodologie innovative di *community regeneration*. La metodologia utilizzata è descritta nel manuale: *Building Communities from the Inside*.

Si tratta di un processo sociale che consente la partecipazione attiva delle persone, valorizza la conoscenza popolare, le esperienze personali e altri modi non scientifici di conoscere; contemporaneamente permette un processo di apprendimento e un processo di *empowerment*.

Si comincia con una nuova mappa della situazione, ovvero si fa un inventario delle risorse locali, famiglia per famiglia, caseggiato per caseggiato. Così facendo si scopre che persone considerate troppo anziane o troppo giovani o troppo povere dispongono di una miniera di abilità non utilizzate. Si scopre, inoltre, che ci sono una miriade di associazioni religiose, culturali, sportive, ricreative che possono diventare protagoniste di processi di sviluppo. Ci sono poi le organizzazioni formali: aziende, scuole, biblioteche, ospedali, servizi sociali, ecc. Individui, associazioni e istituzioni dispongono delle risorse necessarie per avviare un processo di sviluppo *asset-based, internally focused, relationship driven*.

Dalla ricognizione delle capacità e delle risorse individuali e collettive (1) si passa alla costruzione di relazioni per avviare un'attività collettiva di *problem solving* (2), alla mobilitazione degli *assets* per lo sviluppo economico e per la condivisione di informazioni (3) e, infine, all'acquisizione dall'esterno delle attività, delle risorse e degli investimenti che possono sostenere lo sviluppo endogeno (4).

Il ciclo di apprendimento vero e proprio si articola così in tre fasi (Lip-ton, Wellman, 2001):

1. raccolta e condivisione di conoscenze e abilità, attivazione di risorse emotive e cognitive (*activating and engaging*);
2. analisi di dati, formulazione di ipotesi, concetti e principi, ridefinizione di modelli (*exploring and discovering*);
3. generazione di teorie, sintesi e rappresentazione di informazioni, sviluppo di modelli (*organizing and integrating*).

Metodologie analoghe vengono usate negli Stati Uniti per affrontare il problema del *digital divide*. I Community Technology Centers, luoghi in cui giovani e adulti possono avere accesso ai computer e all'apprendimento di abilità in campo informatico, si fondano anch'essi sul principio della *community based education*, per il quale gli individui diventano più competenti conquistando maggiore controllo sugli aspetti locali della loro comunità. Questo processo è autodiretto perché le persone identificano i loro bisogni, mobilitano risorse, agiscono.

Se nelle esperienze americane il livello istituzionale appare quasi del tutto assente nella strutturazione degli interventi, mentre l'attenzione metodologica si concentra sulle interazioni tra operatori e differenti gruppi di cittadini, così non è nel caso canadese dove, per esempio, l'esperienza delle Comprehensive Community Initiatives vede un'interazione più stretta tra iniziative pubbliche e private e tra attori istituzionali e settore non profit. Ma, anche in questo caso, il disegno organizzativo non privilegia gli aspetti

istituzionali a scapito dell'interazione con i cittadini e della valorizzazione del loro protagonismo. Almeno nelle dichiarazioni programmatiche, queste azioni sono progettate per fare in modo che la creazione di infrastrutture, la realizzazione di investimenti per creare posti di lavoro, l'impegno delle istituzioni e dei servizi pubblici favoriscano la partecipazione attiva dei cittadini allo scopo di valorizzare le risorse nascoste della comunità. La lunga durata degli interventi e un'attenta ingegnerizzazione dell'interazione tra livello istituzionale e processi di partecipazione dal basso appaiono due condizioni indispensabili per il successo delle iniziative.

Conclusioni

Dispersione
a Cuneo: un primato
negativo

Con 7.500 giovani tra i 18 e i 24 anni senza diploma o qualifica professionale (circa il 20% del totale), la provincia di Cuneo contende al Verbano Cusio Ossola il primato negativo della bassa scolarità in Piemonte. Non solo la distanza dall'obiettivo fissato dalle istituzioni europee di scendere al 10% entro il 2020 appare incoltabile, ma anche l'obiettivo fissato dall'Italia al 15% sembra irraggiungibile, nonostante i miglioramenti realizzati in questi ultimi anni, e ben visibili nel differente peso degli *early school leavers* tra i diciottenni (poco più del 10%) e i ventiquattrenni (quasi il 40%). Ma sono indizi allarmanti di una possibile battuta d'arresto il peggioramento negli ultimi anni degli indicatori di disagio scolastico e, soprattutto, quello delle ripetenze, oltre all'andamento ondivago e decisamente declinante degli interventi tesi a ridurre gli abbandoni scolastici precoci.

La ricognizione, presentata nel secondo capitolo, dei progetti realizzati in questi anni, sia per prevenire gli abbandoni sia per favorire i rientri a scuola di coloro che sono già fuori dai circuiti dell'istruzione e della formazione professionale, mostra infatti che proprio gli interventi di più ampia portata e quelli che si erano mossi in una logica di coordinamento e di integrazione tra varie istituzioni o sono stati abbandonati o segnano il passo.

Alcune delle ragioni di questi cedimenti sono note. La lunga crisi che ha investito il nostro Paese ha avuto conseguenze molto rilevanti sulla scuola, che si è vista ridurre le risorse di personale e di attrezzature che costituiscono una precondizione del suo buon funzionamento.

Se è vero, come un'ampia letteratura internazionale suggerisce (cfr. cap. 1), che la migliore prevenzione degli abbandoni si ottiene favorendo la precoce scolarizzazione e creando ambienti scolastici inclusivi, capaci di offrire a tutti buone opportunità di apprendimento, la contrazione della spesa e il succedersi di interventi di riforma dall'alto, inadeguati a migliorare le relazioni di insegnamento/apprendimento, spiegano buona parte del disinvestimento in materia di contrasto alla dispersione.

Quanto agli interventi locali che sono stati realizzati negli ultimi anni, le cause del loro limitato insuccesso sono facilmente individuabili.

La prima riguarda la durata degli interventi. Perché si consolidino abitudini, comportamenti, reti sociali servono tempi medio-lunghi. L'osservazione può apparire banale, ma è difficile creare cultura della formazione presso pubblici svantaggiati se ci si affida al meccanismo aleatorio dei bandi e se non si predispongono già in fase di progettazione le condizioni per la riproducibilità del modello al termine della sperimentazione. Eppure

Tre cause principali

Meccanismo
del progetto

questo è il modo più diffuso di progettare e realizzare gli interventi. Si imposta una sperimentazione, la si realizza fino a esaurimento delle risorse che vi sono state destinate e poi si chiude per ricominciare qualche tempo dopo con un'altra sperimentazione.

La seconda causa riguarda le competenze degli operatori, siano essi insegnanti o educatori, che devono svolgere il ruolo di facilitatori di processi di apprendimento. Anche in questo caso, può sembrare banale affermare che per attivare processi di apprendimento, di orientamento e di rimotivazione servono facilitatori esperti, capaci di intercettare i bisogni delle persone, di generare fiducia, di rimuovere resistenze e vincere paure. Non lo è, invece, perché non c'è nel nostro Paese una tradizione consolidata e autorevole di formazione degli insegnanti, degli educatori e degli orientatori ed è frequente incontrare situazioni in cui questi ruoli difficili vengono affidati all'ultimo arrivato, senza valutarne le competenze, e offrendogli in cambio un lavoro precario e poco retribuito.

Una terza causa di insuccesso può essere ritrovata nell'impostazione eccessivamente "scolastica" degli interventi. Non è difficile comunicare il valore dell'apprendimento a chi è abituato a pensare alla formazione come a un investimento o ha avuto l'opportunità di assaporare il gusto dell'apprendere. Per gli altri è tutto da dimostrare che la formazione non sia soltanto una perdita di tempo, una fatica inutile, un'esperienza frustrante. Motivare e rimotivare è un'impresa difficile soprattutto se si rimane dentro lo schema del "recupero" scolastico. Per i ragazzi che non trovano motivazioni sufficienti per affrontare la fatica dello studio può essere decisiva l'interazione con un datore di lavoro in grado di spiegare loro a che cosa serve lo studio; altrettanto decisivo può essere il confronto con dei ragazzi più grandi che ce l'hanno fatta, o un'esperienza di volontariato o di stage che faccia misurare l'importanza di "saperne di più". Ma gli interventi che si pongono programmaticamente l'obiettivo di rompere la separazione della scuola dal mondo della vita e del lavoro, e che cercano alleanze con chi può proporsi come mentore in un percorso di rimotivazione sono assai rari. Così come rimangono largamente sottosviluppati i canali che prevedono alternanza tra formazione e lavoro come la formazione professionale.

Ci sono poi questioni di carattere più generale. Per queste, come per altre politiche locali che non ottengono i risultati sperati, la riflessione da fare riguarda l'intero impianto organizzativo e istituzionale entro il quale gli interventi vengono progettati e realizzati. E deve partire da una domanda. Essendo diffusa la consapevolezza che le politiche efficaci sono quelle che vengono progettate in una logica di sistema in modo da minimizzare i rischi di effetti indesiderati, che coinvolgono stabilmente diversi attori, che intervengono precocemente e durano nel tempo in modo da rendere stabili i processi che mettono in atto, come mai non sono questi i criteri che vengono seguiti nel progettare politiche e interventi?

Se si scorrono le iniziative che sono state realizzate in provincia di

Competenze operatori

Impostazione troppo scolastica

Non ripetere gli errori

Cuneo negli ultimi anni, ci si rende conto che la maggior parte di esse hanno avuto durata breve e che sono state collocate nei momenti critici della scelta o a ridosso delle uscite precoci, anziché nelle prime fasi del percorso scolastico, quando le difficoltà di apprendimento non si sono ancora manifestate e possono essere almeno in parte prevenute.

Le sperimentazioni didattiche sono puntiformi, nascono e muoiono con la stessa rapidità con cui nascono e muoiono anche le piccole reti di insegnanti che si costituiscono intorno a un'idea progettuale. Il rapporto tra enti e organizzazioni prende quasi sempre la forma della delega di un ente all'altro (la scuola che delega il Centro per l'impiego, il Centro per l'Impiego che delega una cooperativa, ecc.) e non quella di un'alleanza.

La formazione degli insegnanti spesso non è connessa con la sperimentazione di nuove pratiche ed è spesso fonte di frustrazione per chi è chiamato ad aggiornarsi su metodi che quasi mai potrà applicare.

Così anche le esperienze più interessanti e più promettenti rimangono preziosi gioielli sparsi alla rinfusa su uno sconnesso tessuto istituzionale che non riesce a valorizzare le capacità di apprendimento di leve giovanili sempre meno numerose.

Aggiungasi poi che mancano, in gran parte, fonti di dati utili per monitorare con precisione il fenomeno degli abbandoni e per valutare i risultati degli interventi (la questione è stata affrontata nei primi due capitoli). Sono gli stessi documenti ministeriali che segnalano il problema. L'Anagrafe nazionale degli studenti, che raccoglie sistematicamente i dati forniti dalle scuole di ogni ordine e grado ed è predisposta per seguire tutti gli studenti nei loro percorsi scolastici, ancora non è in grado di offrire dati che possano essere utilizzati in analisi locali. La stessa cosa vale per l'Anagrafe regionale.

Due sono le direzioni da intraprendere per uscire dal circolo vizioso delle sperimentazioni fini a se stesse.

La prima riguarda gli assetti istituzionali a livello locale. Ufficio scolastico provinciale, Provincia, Comuni, Fondazioni bancarie, Camera di Commercio, Associazioni di categoria, Terzo settore dovrebbero agire più di quanto non abbiano fatto finora in una logica di sistema in cui siano chiari gli obiettivi e le competenze di ognuno e ognuno persegua i propri fini strategici in maniera complementare rispetto agli altri.

L'esperienza dei cosiddetti "tavoli" o anche delle forme di coordinamento più strutturate come la programmazione concertata non è quasi mai andata in questa direzione. La cooperazione si attiva per gestire risorse che vengono erogate una tantum senza che i partecipanti al tavolo si pongano il problema della continuità e della sostenibilità degli interventi che vengono progettati. La progettazione degli interventi non risponde alla necessità di adattare strumenti e azioni ai cambiamenti del contesto o al mutare della domanda, ovvero di rendere flessibile l'erogazione dei servizi e di migliorarne stabilmente la qualità, ma si limita a reagire agli

Quali direzioni
intraprendere

Logica di sistema

stimoli esterni: un bando del Ministero, un progetto europeo, il bando di una Fondazione. Finite le risorse, finisce anche il progetto e il servizio che in forma sperimentale era stato erogato.

Un'organizzazione per progetti funziona se ognuno dei partner coinvolti contribuisce alla stabilità del sistema ritagliandosi il proprio ruolo in relazione a quello degli altri attori. E se tutti quanti condividono un certo ordine di priorità, con l'impegno a non disinvestire in quei campi che vengono ritenuti prioritari per il raggiungimento degli obiettivi.

Se si condivide l'idea che gli interventi debbano essere preventivi e precoci, gli investimenti maggiori non devono concentrarsi nel fronteggiare il disagio conclamato ma nel ridurre le probabilità che il disagio si manifesti. Se si ritiene che i figli degli immigrati siano più a rischio di dispersione dei nativi, non dovrebbero essere estemporanei gli interventi per rafforzare le competenze linguistiche e per ridurre gli ostacoli culturali e materiali all'apprendimento. Se si ritiene che i problemi di apprendimento e di motivazione allo studio sorgano soprattutto in famiglia, si dovrebbero investire le energie migliori per favorire l'interazione scuola-famiglia, invece di limitarsi a lamentare le difficoltà di interazione e a farne oggetto di qualche esercizio retorico. Si potrebbe continuare a lungo.

L'altra direzione da intraprendere, complementare alla prima, riguarda ciò che si muove al di fuori delle mura scolastiche e che può favorire o ostacolare la mobilitazione collettiva per il successo scolastico. Qui entra in campo il tema della *learning community* (cfr. cap.3). Nei suoi differenti significati, il termine *learning community* richiama l'idea di comunità su base territoriale o di comunanza di interessi; individui che condividono conoscenze e competenze per sostenere lo sviluppo di comunità socialmente coese, in cui si possa trovare reciproco aiuto. Le *learning communities* si fondano su network orizzontali e verticali in cui le scuole collaborano con le istituzioni della società civile, le imprese e altri tipi di organizzazione e, aprendo le loro porte alle famiglie e alla comunità, alimentano i processi di apprendimento collettivo. In un contesto di questo tipo, risulta centrale anche il ruolo dei volontari che possono dare il proprio sostegno e orientamento ai più giovani nell'affrontare le difficoltà.

Questo approccio può risultare particolarmente importante proprio in un territorio come il Cuneese, dove esiste una cultura diffusa, sostenuta da una lunga esperienza, che non sempre riconosce l'importanza dell'istruzione per le persone e per l'intera economia locale. E la convinzione che la formazione non sia poi così importante è confortata dai dati sull'occupazione. I tassi di occupazione superano di quasi 10 punti percentuali il dato piemontese nella fascia 15-24 anni, e la distanza è ancor più accentuata per i maschi (40,9% su una media di 27%). Circoscrivendo il dato alla fascia 18-24 anni, il tasso di occupazione sale ulteriormente e per il gruppo degli *early school leavers* arriva a superare il 60%. I coadiuvanti famigliari ESL incidono in provincia di Cuneo il 10% in più del valore regionale.

Logica della
community learning

La realtà del
Cuneese

A differenza di quanto si osserva nelle statistiche europee che vedono gli ESL collocati soprattutto in professioni non qualificate dell'industria o del terziario, in provincia di Cuneo oltre la metà dei ragazzi tra i 18 e i 24 anni, con al massimo la licenza media, lavorano come operai specializzati, artigiani e agricoltori e quasi un quinto svolge professioni qualificate. Ciò potrebbe indicare che a Cuneo, più che in altre realtà, l'uscita precoce dalla scuola è favorita dal fatto che il territorio offre opportunità di lavoro specializzato o qualificato, con contratti a tempo indeterminato, con retribuzioni anche più alte dei diplomati e con opportunità di apprendimento sul lavoro.

Si ha l'impressione, quando si parla con giovani, famiglie, imprenditori e politici, che troppi cittadini cuneesi siano convinti che il modello di sviluppo locale che ha fatto la fortuna del territorio negli ultimi quindici anni possa riprodursi all'infinito e che anche negli anni futuri continuerà a esserci spazio per i ragazzi con "voglia di lavorare", che imparano il mestiere lavorando e non andando a scuola.

Si tratta di una convinzione destinata a scontrarsi con una realtà ben diversa. Già in questi ultimi anni di crisi, il "modello Cuneo" ha mostrato segni di cedimento. Chiudono le piccole aziende che non sono riuscite a cambiare il loro modello produttivo; le competenze che si sono formate sul campo non sono in grado di evolvere in maniera da interagire con i saperi esperti che integrano la pratica con robuste conoscenze teoriche; non si crea nel terziario avanzato un numero di posti sufficiente a sostituire le perdite di occupazione industriale che inesorabilmente aumentano.

Se ora la bassa scolarità giovanile non desta allarme perché non si traduce in disoccupazione e in devianza, quel 40% di giovani ventiquattrenni senza diploma dovrebbe invece allarmare per ciò che fa presagire per il prossimo futuro, quando molti di questi giovani, diventati adulti, dovranno fare i conti con un mercato del lavoro più esigente e non saranno in grado di migliorare le loro competenze.

Alcuni suggerimenti

In realtà, le caratteristiche dell'economia e della società del Cuneese, la qualità e la quantità delle esperienze fatte nelle scuole e sul territorio per prevenire gli abbandoni scolastici precoci autorizzano a pensare che ci siano le risorse per un cambio di passo nella cultura locale e nelle politiche di contrasto agli abbandoni. Un'impresa non da poco che richiede di investire molto nell'educazione prescolastica e primaria oltre che nella media inferiore, nella formazione di insegnanti ed educatori, nel sistema di orientamento scolastico e professionale.

Si tratta perciò di fare una più attenta ricognizione delle risorse che possono essere attivate per sviluppare azioni che coinvolgano l'intero territorio in una prospettiva di *community learning*. Gli attori del territorio possono avere un ruolo decisivo nel sostenere questi processi. Soprattutto in un contesto generale in cui le risorse nazionali e locali tendono a ridursi e i progetti di innovazione non possono contare su adeguate risorse

pubbliche. Si tratta di un ruolo di promozione e di indirizzo che potrebbe orientarsi in tre direzioni.

La prima è quella di offrire al territorio un sistema di monitoraggio dei percorsi scolastici e della transizione scuola-lavoro per cui esistono le fonti informative ma manca un sistema strutturato di osservazione permanente. Questo osservatorio potrebbe diventare il punto di riferimento di tutti gli operatori che sul territorio lavorano per migliorare il livello di istruzione della popolazione e la fonte di dati utile per valutare l'efficacia degli interventi.

Monitoraggio
dei percorsi

La seconda direzione di azione potrebbe riguardare il sostegno alle misure di recupero formativo nella formazione professionale che potrebbero rappresentare un'alternativa al canale scolastico, coerente con una strategia di integrazione tra formazione e lavoro ancorata ai bisogni del territorio. Resta però aperta, su questo versante, una questione sulla quale sarebbe necessario un approfondimento di analisi prima di prendere iniziative. Al secondo canale del diritto-dovere alla formazione, ovvero quello dei percorsi di formazione professionale di primo livello, accedono in Piemonte meno del 5% dei giovani in età e i giudizi sul ruolo che questi corsi svolgono come misura di recupero formativo non sono univoci.

Formazione
professionale

La formazione professionale è in Italia oggetto di critiche ancor più del sistema scolastico. Alcune di queste critiche, alcuni anni fa, sono state sintetizzate nel *Rapporto sul futuro della formazione in Italia*, redatto dalla Commissione istituita con decreto del Ministro del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali del 2 aprile 2009 e presieduta da Giuseppe De Rita. Si tratta di rilievi allarmanti. Si avanza la previsione che già nei prossimi dieci anni si registrerà nel mercato del lavoro un deficit di competenze per carenza di profili tecnici e professionali, a causa del mancato incremento della formazione professionale e della formazione continua. Si osserva che si è fatto un cattivo uso delle risorse europee e che permane uno degli antichi vizi della formazione professionale in Italia: anziché intercettare e rispondere alla domanda delle imprese, nonostante le ingenti risorse spese in costose, ancorché inutili, analisi di fabbisogni, è ancora l'offerta a predominare sulla domanda, ciò che spiega, almeno in parte, lo scarso interesse che le imprese hanno per la formazione professionale. I costi sono cresciuti senza garantire una migliore qualità delle prestazioni.

Critiche così radicali devono però misurarsi con il fatto che nel panorama nazionale coesistono, come avviene per la scuola, zone di ampio degrado e zone di eccellenza e che un'azione a livello locale deve partire da una precisa ricognizione di ciò che avviene sul territorio di riferimento.

La terza direzione è quella di finanziare interventi che prevedano sistematicamente la cooperazione tra più attori (scuole, famiglie, imprese, associazioni, ecc.) e che possano essere reiterati nel tempo. Soltanto se i progetti si concludono con la messa a regime di almeno alcuni degli elementi sperimentati si evita il rischio che si è corso in questi anni: che al venir meno di alcuni finanziamenti vengano meno anche le azioni. Fare

Cooperazione
tra attori

sistema tra attori e tipi di interventi preventivi e di reinserimento richiede che ogni attore, per la propria parte, contribuisca alla creazione di pratiche e di servizi in grado di durare nel tempo, migliorando costantemente la loro efficacia ed efficienza. Ed è proprio su questo punto che la lezione che proviene dalle teorie della *learning economy* e del *community learning* può venire in aiuto perché le azioni sul territorio superino lo stadio delle buone pratiche per produrre cambiamenti duraturi delle mentalità, del modo di funzionare delle organizzazioni, delle forme di partecipazione.

Bibliografia

- Relazione *Centro di aiuto al successo formativo*, Scheda di sintesi delle attività a.s. 2011/2012; *Accordo di rete* a.s. 2011/2012.
- Alexander K. L., Entwisle D. R. e Dauber S. L. (1993) *First-Grade Classroom Behavior: Its Short- and Long-Term Consequences for School Performance*, «Child Development», n. 64, pp. 801-814.
- Alexander K. L., Entwisle D. R. e Horsey C. S. (1997) *From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout*, «Sociology of Education», n. 70, pp. 87-107.
- Alexander K. L., Entwisle D. R. e Kabbani Naser S. (2001) *The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk factors at Home and School*, «Teachers College Record», n. 103 (5), pp. 760-822.
- Angotti R. (2003) *I comportamenti formativi dei lavoratori adulti in Italia. I risultati di due indagini ISFOL a confronto*, in *ISFOL Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso: Primo rapporto nazionale sulla domanda*, Roma.
- Archer L., Yamashita H. (2003) *'Knowing Their Limits'? Identities, Inequalities and Inner City School Leavers' Post-16 Aspirations*, «Journal of Education Policy», n. 18 (1), pp. 53-69.
- Asheim B.T., Coenen L. (2005) *Knowledge Bases and Regional Innovation Systems: Comparing Nordic Clusters*, «Research Policy», n. 34 (8).
- Bagnasco A. (1988) *La costruzione sociale del mercato*, Bologna, Il Mulino.
- Bagnasco A. (1999) *Tracce di Comunità*, Bologna, Il Mulino.
- Banks J., Byrne D., McCoy S. e Smyth E. (2010) *Engaging Young People? Student Experiences of the Leaving*, Dublin, ESRI.
- Barbera F. (2002) *Costruire il territorio. La lezione dei Patti Territoriali*, «Sociologia del Lavoro», n. 4.
- Barca F., a cura di, (2003) *La lezione dei Patti territoriali per la progettazione integrata nel Mezzogiorno*, Ministero dell'Economia e delle Finanze, Roma.
- Bautier E. (2003) *Décrochage scolaire. Gènes et logique des parcours*, «Ville-Ecole-Intégration Enjeux», n. 132.
- Becattini G. (2000) *Dal distretto industriale allo sviluppo locale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Belfield C., Levin H. M. (2007) *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, Washington D.C., Brookings Institution Press.
- Bobbio L., a cura di, (2004) *A più voci*, Roma, Edizioni scientifiche italiane.
- Broccolichi S. (2000) *Desagregation des liens pédagogiques et situation de rupture*, «VEI Enjeux», n. 122.
- Carneiro P., Heckman J. (2003). *Human Capital Policy*, in Heckman J., Krueger A., Friedman B., a cura di, *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* Cambridge, MIT Press.
- CEDEFOP (2004) *Guidance Policies in the Knowledge Society: Trends, Challenges and Responses Across Europe*, CEDEFOP Panorama series n. 85, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2010a) *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*, Luxembourg Publications, Office of the European Union.

- CEDEFOP (2010b) *Guiding at-Risk Youth Through Learning to Work. Lessons From Across Europe*, Research Paper n. 3, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2013) *Skills outlook 2025 and VET system reforms*, Thessaloniki.
- CÉREQ (2012) *Décrochage scolaire. Vers une mesure partagée*, Marseille.
- Cecchi D., a cura di, (2014) *LOST, Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo della scuola e del terzo settore*, Milano, We Worls Onlus (www.weworld.it).
- Colombo M. (2010) *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento, Erickson.
- Commissione europea (2006) *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, Bruxelles.
- Commissione europea (2009) *Youth – Investing and Empowering*, Bruxelles (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:0549:FIN:EN:PDF>).
- Commissione europea (2010) *Reducing Early School Leaving*, Bruxelles.
- Consiglio europeo (2004) *Resolution of the Council and of the Representatives of the Member States Meeting Within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance Throughout Life in Europe*, Bruxelles.
- Consiglio europeo (2011) *Réduire le décrochage scolaire précoce dans l'Union Européenne*, Bruxelles (http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonsle-ecole/wp-content/uploads/2012/07/etude_du_parlement_europeen_reduire_le-decrochage_scolaire_precoce_dans_l_ue_juin_2011.pdf).
- Dasgupta P., Serageldin I. (1999) *Social Capital*, Washington, The World Bank.
- Decreto Legge 12 settembre 2013 n. 104 (2013) *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*.
- Dekkers H., Driessen G. (1997) *An Evaluation of the Educational Priority Policy in Relation to Early School Leaving*, «Studies in Educational Evaluation», n. 23 (3), pp. 209-230.
- Dynarski M., Gleason P. (2002) *How Can We Help? What We Have Learned From Recent Federal Dropout Prevention Evaluations*, «Journal of Education for Students Placed at Risk», n. 7 (1), pp. 43-69.
- Dwyer, P., Youth Research Centre (1996) *Opting Out: Early School Leavers and the Degeneration of a Youth Policy*, Hobart, National Clearing House for Youth Studies.
- Ensminger M. E., Slusarcick A. L. (1992) *Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a first Grade Cohort*, «Sociology of Education», n. 65, pp. 95-113.
- Entwisle D. R., Alexander K. L. e Olson L. S. (2004) *Temporary as Compared to Permanent High School Dropout*, «Social Forces», n. 82 (3), pp. 1181-1205.
- EUROSTAT (2013) *Early Leavers from Education and Training* (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc410&toolbo>).
- Ferguson B. (2005) *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*, Final Report, Toronto, Ontario Ministry of Education and Training, Special Education Branch.
- Fondation Jean Jaurès (2011) *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*, a cura di Balas G., Paris.
- Fondazione CRC (2011) *L'innovazione sociale in provincia di Cuneo. Servizi, salute, istruzione, casa*, a cura di Abburrà L., Borrione P., Cogno R. e Marocchi R., I quaderni della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, Quaderno n. 12, Cuneo (<http://www.fondazionecrc.it>).

- Fondazione CRC (2013) *Il mondo a scuola. Alunni stranieri e istituzioni formative in provincia di Cuneo*, a cura di Santagati M. et alii, I quaderni della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, Quaderno n. 18, Cuneo (<http://www.fondazionecrc.it>).
- Fondazione CRC (2013) *Facciamo cose. Progetti di giovani per la provincia di Cuneo*, a cura di Capussotti E., Cuminu S., Tavella T., I quaderni della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, Quaderno n. 20, Cuneo (<http://www.fondazionecrc.it>).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011) *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Bari, Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2012) *Valutare le scuole secondarie di II grado a partire dalle performance dei loro diplomati immatricolati negli atenei italiani*, Torino.
- Gustavsen B. (1992) *Dialogue and Development: Theory of Communication, Action Research and the Restructuring of Working Life*, Assen, Van Gorcum.
- Gustavsen B., Nyhan B. e Ennals R. (2007) *Learning Together for Local Innovation: Promoting Learning Regions*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Harker R., Tymms P. (2004) *The Effects of Student Composition on School Outcomes*, «School Effectiveness and School Improvement», n. 15 (2), pp. 177-199.
- Harker R., Tymms P. (2004) *The Effects of Student Composition on School Outcomes, School Effectiveness and School Improvement*, «An International Journal of Research, Policy and Practice», n. 15 (2), pp 177-199.
- Heckman J., Masterov D. (2007) *The Productivity Argument for Investing in Young Children*, «Applied Economic Perspectives and Policy», n. 29 (3), pp. 446-493.
- Hirschman A.O. (1997) *Autosovversione*, Bologna, Il Mulino.
- Hord S. M. (2004) *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*, New York, Teachers College Press.
- ISFOL (2003 a) *L'offerta di formazione permanente in Italia*, Roma.
- ISFOL (2003 b) *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, Roma.
- ISFOL (2004) *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma.
- ISFOL (2012) *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Roma.
- Johansson B., Karlsson C. e Westin L. (1994) *Patterns of a Network Economy*, Berlin, Springer-Verlag.
- Janosz M. (1994) *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Montreal, Université de Montreal.
- Janosz M. et alii (2008) *School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout*, «Journal of Social Issues», n. 64 (1), pp. 21-40.
- Jimerson S.R. (1999) *On the Failure of Failure: Examining the Association Between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes During Late Adolescence*, «Journal of School Psychology», n. 37, pp. 243-272.
- Johansson B., Karlsson C. e Westin L. (1994) *Patterns of a Network Economy*, Berlin, Springer-Verlag.
- Kendall S., Kinder K. (2005) *Reclaiming Those Disengaged From Education and Learning: A European Perspective*, Slough, National Foundation for Educational Research.
- Kretzmann J., Mekknight J. (1993) *Building Communities from the inside out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*, Chicago: Asset Based Community Development Institute.
- Lamb S., Walstab A., Teese R., Vickers M. e R. Rumberger (2004) *Staying on at School: Improving Student Retention in Australia*, Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, Melbourne, The University of Melbourne.

- Lamb S. (2008) *Alternative Pathways to High School Graduation: An International Comparison, California Dropout*, «Research Project Report», n. 7.
- Lasonen J., Young M. (1998) *Strategies For Achieving Parity Of Esteem In European Upper Secondary Education*, Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Leney T., Green A. (2004) *Achieving the Lisbon Goal: the Contribution of VET*, «European Journal of Education», n. 40, pp. 261-278.
- Lipton L., Wellman B. (2001) *From Staff Development to Professional Development: Supporting Thoughtful Adults for Thinking Schools*, in Costa A., a cura di, *Developing Minds: Resovice Book for Teaching Thinking*, Alexander, ASCD.
- Lyche C. (2010) *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*, «OECD Education Working Papers», n. 53.
- Luciano A. (1999) *Imparare lavorando. La nuova scuola dell'obbligo e il lavoro*, Torino, UTET.
- Luciano A. (2003) *Le comunità di apprendimento. Una risposta possibile alla domanda di formazione degli adulti*, in ISFOL *Formazione permanente. Primo rapporto nazionale*, Roma.
- Luciano A., a cura di, (2014) *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Torino, Rosenberg&Sellier.
- Louis K. S., Kruse S. D. (1995) *Professionalism and Community: What Is It and Why Is It Important in Urban Schools?*, in *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, Thousand Oaks, Corwin Press, pp. 3-24.
- Lundvall B.A. (1992) *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, London, Pinter Publishers.
- Markussen E., H. Høst, M. Evensen e T. Prøitz (2009) *Evaluation of Certificate of Practice Pilot. Report 1*, NIFU STEP report 32/2009, Oslo.
- Mac Iver D.J., Mac Iver M. A. (2009) *Beyond the Indicators: An Integrated School-level Approach to Dropout Prevention*, Arlington, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
- Maguire, S., Rennison J. (2005) *Two Years on: the Destinations of Young People Who Are not in Education, Employment or Training at 16*, «Journal of Youth Studies», n. 8 (2), pp. 187-201.
- Middleton S. et alii (2005) *Evaluation of Education Maintenance Allowance Pilots: Young People Aged 16 to 19 Years*, Final Report of the Quantitative Evaluation (DfES Research Report 678), London (<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR678.pdf>).
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2013) *Focus "La dispersione scolastica"*, Roma.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Io scelgo, io studio*, Roma (<http://www.istruzione.it/orientamento/>).
- Mirabelli M. (2001) *L'istituzionalismo amorale*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Moretti E. (2013) *La nuova geografia del lavoro*, Milano, Mondadori.
- NESSE (2010) *Early School Leaving*, Bruxelles, European Commission.
- Nyhan B., Attwell G., Ludger D. (1999) *Towards the Learning Region. Education and Regional Innovation in the European Union and the United States*, Thessaloniki, CEDEFOP.
- Nyhan B. (2001) *Lifelong Learning and the Promotion of Innovation at a Local Level: How Some Aspects of 'Key Message 6' of EC Memorandum on LLL Dealing with 'Bringing Learning Closer to Home' Can Be Addressed*, Thessaloniki, Mimeo.
- Oakes J. (2005) *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press.

- Oakes J. (2008) *Beyond Tracking: Multiple Pathways to College and Civic Participation*, Cambridge Mass., Harvard University Press.
- OCSE (2003) *Au delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes*, Paris.
- OCSE (2009) *Education at a Glance; Handbook of Comparable Statistics*, Paris.
- OCSE (2010) *Working Party on Indicators of Educational Systems. Reporting on Upper Secondary Completion Rates*, Paris.
- OCSE (2011) *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris.
- OCSE (2012) *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*, Paris
- OCSE (2013) *First Results From the Survey of Adult Skills*, Paris.
- Pichierri A. (2001) *La regolazione dei sistemi locali*, Bologna, Il Mulino.
- Polidano C., Tabasso D. e Tseng Y. P. (2012) *A Second Chance at Education for Early School Leavers*, «Education Economics», n. 6769, pp. 1-18.
- Porter M. E. (1990) *The Competitive Advantage of Nations*, London, McMillan.
- Portes A. (1998) *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, «Annual Review of Sociology», n. 24, pp. 1-24.
- Provincia di Cuneo (2011) *Rapporto Istruzione Anno 2009*, Cuneo.
- Provincia di Cuneo, *Piano provinciale degli interventi in materia di diritto allo studio, Anno 2010, 2011, 2012, 2013*, Cuneo.
- Psacharopoulos G. (2007) *The Costs of School Failure: A Feasibility Study*, European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Analytical Report n. 2, Bruxelles, European Commission.
- Regione Piemonte, Agenzia Piemonte Lavoro (2010) *Monitoraggio azioni di orientamento finalizzate all'assolvimento dell'obbligo d'istruzione e all'occupabilità, 2010. Atto di indirizzo 2010-2012, Piani provinciali 2010-2012*, Torino.
- Regione Piemonte, Agenzia Piemonte Lavoro (2012) *Monitoraggio azioni di orientamento finalizzate all'assolvimento dell'obbligo d'istruzione e all'occupabilità, 2012. Atto di indirizzo 2010-2012, Piani provinciali 2010-2012*, Torino.
- Regione Piemonte (2012) *2001-2011. Dieci anni di orientamento con adolescenti e giovani in Piemonte*, Torino.
- Regione Piemonte (2012) *Orientare per preparare al futuro. Guida di orientamento per insegnanti*, Torino.
- Regione Piemonte (2010) *Atto di indirizzo sulle azioni di orientamento finalizzate all'assolvimento dell'obbligo d'istruzione e all'occupabilità – Periodo 2010-2012*, Deliberazione della Giunta Regionale n. 24-13167 dell'1 febbraio 2010, Torino.
- Regione Piemonte (2011) *Modelli – Direttiva pluriennale obbligo di istruzione diritto/dovere e formazione professionale Periodo 2011-2014 (Allegato 2)*, Determinazione n. 267 del 3 maggio 2011, Torino.
- Regione Piemonte (2011) *Direttiva-Atto di indirizzo periodo 2011-2014*, Deliberazione della Giunta Regionale n. 19 – 1738 del 21 marzo 2011, Torino.
- Regione Piemonte (2012) *Direttiva-Atto di indirizzo periodo 2011-2014*, Deliberazione della Giunta Regionale n. 33 – 4189 del 23 luglio 2012, Torino.
- Rumberger R.V. (2011) *Dropping Out: Why Students Drop Out of School and What Can Be Done About It*, Cambridge, Harvard University Press.
- ReStart (2007) *Innovative Approaches to ESL in England and Wales*, London, Olmec.
- Romani C. (2012) *Pour une approche circonstanciée de l'apprentissage*, «Bref du Céreq», n. 299.
- Ricucci R. (2010) *Italiani a metà*, Bologna, Il Mulino.

- Sabel C. (1992) *Studied Trust: Building New Forms of Co-operation in a Volatile Economy*, in Pyke F, a cura di, *Industrial Districts and Local Economic Regeneration*, Geneva, International Institute for Labour Studies.
- Schoon I., Bynner J. (2003) *Risk and Resilience in the Life Course: Implications for Interventions and Social Policies*, «Journal of youth studies», n. 6 (1), pp. 21-31.
- Slavin R.E., Madden N.A. (2013) *Success for All: New Developments in Whole-School Reform*, «Journal of Education for Students Placed at Risk», n. 18 (3-4), pp. 169-176.
- Smyth E. (1999) *Do Schools Differ? Academic and Personal Development among Pupils in the Second-Level Sector*, Dublin, Oak Tree Press.
- Smyth J., Hattam R. (2002) *Early School Leaving and the Cultural Geography of High Schools*, «British Educational Research Journal», n. 28 (3), pp. 375-397.
- Spielhofer T., Benton T., Evans K., Featherstone G., Golden S., Nelson J. e Smith P. (2009) *Increasing Participation Understanding Young People who do not Participate in Education or Training at 16 or 17*, Slough, National Foundation for Educational Research.
- Stokes P. (2003) *Exploring the Relationship Between Mentoring and Counselling*, «British Journal of Guidance and Counselling», n. 31 (1), pp. 25-38.
- Sultana R. G. et alii (2005) *Career Guidance in Europe's Public Employment Services: Trends and Challenges*, Bruxelles, European Commission.
- Traag T., Lubbers M.J., Van Der Velden R. (2010) *That's What Friends Are For? The Impact of Peer Characteristics on Early School-Leaving*, Maastricht, University of Maastricht.
- Triglia C. (1999) *Capitale sociale e sviluppo locale*, «Stato e Mercato», n. 3.
- Viesti G. (2000) *Come nascono i distretti industriali*, Bari, Laterza.
- Wolfe, David A. et alii (2001) *Child Maltreatment. Risk of Adjustment Problems and Dating Violence in Adolescence*, «Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry», n. 40 (3), pp. 282-289.
- Walther A., Pohl A. (2005) *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*, Bruxelles, European Commission.
- Wengen E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning, Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Willms D. (2006) *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling System*, Montreal, UNESCO, Institute for Statistics Working paper, n. 5.
- Youth Mentoring Network (2009) *Building Critical Social Infrastructure: the Business Case for Expanding Support for School Based Mentoring in Australia*, Sydney, Youth Mentoring Network.
- Žalec N. (2008) *Professionnalisation des dispositifs de lutte contre l'illettrisme et de la formation de base—modules de base pour la formation des formateurs—EU Project TRAIN*, Bonn, Slovenia Institute for Adult Education.

I Quaderni della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo

- 1. Il bilancio dell'Unione Europea 2007**
L'accesso ai finanziamenti comunitari per il territorio (2007)
- 2. Percezione e notorietà della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo** (2007)
- 3. "Senectus Ipsa Morbus"**
Ricerca sui servizi socio-assistenziali per gli anziani nell'area di Cuneo, Mondovì ed Alba/Bra (2008)
- 4. L'Università in provincia di Cuneo**
Gli studenti residenti in provincia iscritti nelle sedi locali e nella sede di Torino (2008)
- 5. Cluster produttivi e traiettorie di sviluppo nei territori del cuneese** (2009)
- 6. Il Politecnico di Torino in provincia di Cuneo**
Dai dati statistici alle opinioni degli studenti (2009)
- 7. Il settore delle utilities in provincia di Cuneo**
Analisi e prospettive (2009)
- 8. Università e sviluppo del territorio**
Laureati cuneesi della facoltà di Scienze Politiche e mercato del lavoro (2010)
- 9. L'arte della Fondazione**
Valutazione dei progetti di conservazione e valorizzazione del patrimonio artistico e architettonico finanziati dalla Fondazione CRC (2010)
- 10. Un patrimonio valorizzato**
Descrizione dei 100 maggiori interventi di restauro architettonico e artistico finanziati dalla Fondazione CRC (2011)
- 11. La ricerca della Fondazione**
Valutazione di tre anni di Bando Ricerca della Fondazione CRC (2011)
- 12. L'innovazione sociale in provincia di Cuneo**
Servizi, salute, istruzione, casa (2011)
- 13. Il valore della cultura**
Per una valutazione multidimensionale dei progetti e delle attività culturali (2011)
- 14. L'impatto economico delle università decentrate: il caso di Cuneo** (2012)
- 15. Capitale umano e società della conoscenza: i laureati nelle imprese cuneesi** (2012)
- 16. Innovazione in Comune**
Percorsi innovativi nei sette maggiori Comuni della provincia di Cuneo (2013)
- 17. Disagio psicologico**
Diffusione, fattori di rischio, prevenzione e cura (2013)
- 18. Il mondo a scuola**
Alunni stranieri e istituzioni formative in provincia di Cuneo (2013)
- 19. Terre alte in movimento**
Progetti di innovazione della montagna cuneese (2013)
- 20. Facciamo cose**
Progetti di giovani per la provincia di Cuneo (2013)
- 21. Granda e Green**
Green economy in provincia di Cuneo (2014)
- 22. Langhe e Roero**
Tradizione e innovazione (2014)