

Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento, e strategie di intervento

MAURIZIO GENTILE¹

Parole chiave:

Successo scolastico;
Abbandono;
OCSE;
Competenze

Nel 2000 il Consiglio Europeo di Lisbona, in risposta ai cambiamenti e alle sfide globali, ha fissato il seguente obiettivo strategico: l'Europa deve diventare entro il 2010 *"l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"*². Alla luce di una lenta crescita economica, di un progressivo invecchiamento della popolazione e dell'emersione sui mercati internazionali di nuovi competitori globali (Cina e India), l'obiettivo fissato a Lisbona è quanto mai urgente (DG Commission and Culture, 2006). Il mancato raggiungimento che cosa produrrà? La risposta si trova nella comunicazione 549 della Commissione Europea (2005, 3ss.):

L'Europa si trova oggi ad affrontare enormi sfide socioeconomiche e demografiche, associate all'invecchiamento della popolazione, all'alto numero di adulti con scarse qualifiche, all'alto tasso di disoccupazione, ecc. Al contempo vi è una necessità crescente di migliorare il livello delle competenze e delle qualifiche sul mercato del lavoro. È necessario rispondere a queste sfide per migliorare la sostenibilità a lungo termine dei sistemi sociali europei. L'istruzione e la formazione sono parte della soluzione a questi problemi.

¹ Docente di Psicologia dell'Istruzione presso la SISF di Venezia-Mestre e Assegnista di ricerca presso l'Università di Udine, Facoltà di Scienze della Formazione.

² Conclusioni della Presidenza, paragrafo 37.

I sistemi scolastici europei sono, dunque, al centro della crescita sociale ed economica, tuttavia, se non saranno “*dedicati molti più sforzi a temi quali la dispersione scolastica, il completamento dell'insegnamento secondario superiore e le competenze chiave, una quota maggioritaria della prossima generazione dovrà affrontare l'emarginazione sociale, e il conto verrà pagato dagli interessati stessi, dall'economia europea e da tutta la società*”. I giovani che in Europa lasciano la scuola senza ottenere qualifiche e diplomi di scuola secondaria di secondo grado (da qui in poi SS2G), o che non partecipano a nessun percorso formativo, hanno meno probabilità di vivere un processo di apprendimento permanente lungo l'arco di tutta la vita, presentando rischi nello sviluppo personale e un aumento del tasso di povertà ed esclusione sociale (DG Education and Culture, 2006).

Investire nell'istruzione e nella formazione costa, ma gli impatti positivi, nel medio e lungo periodo, in termini individuali, economici e sociali compensano le spese sostenute. I provvedimenti legislativi e i piani di attuazione delle politiche formative dovrebbero, pertanto, cercare sinergie e prospettive unitarie su un piano politico, economico e sociale. Tutti fattori che si rafforzano a vicenda (Commissione Europea, 2005).

La scuola italiana è lontana dagli obiettivi europei. Per raggiungere i livelli di riferimento prefissati c'è ancora tanto da fare. In riferimento a ciò l'articolo ha lo scopo di rendere evidente la situazione italiana in rapporto all'Unione Europea (UE) e all'area OCSE.

Nella prima parte del lavoro, saranno discussi i dati relativi a tre ambiti attinenti al tema del successo formativo e dell'abbandono scolastico:

- 1) le prestazioni degli studenti europei e italiani nelle competenze funzionali di base misurate secondo l'approccio *PISA* (*Program for International Student Achievement*³);
- 2) le quote di abbandono prematuro del sistema di istruzione e formazione degli studenti europei e italiani rilevate (per ragioni di rappresentatività statistica) nei giovani dai 18 ai 24 anni;
- 3) il numero di giovani che hanno raggiunto un livello medio di scolarizzazione identificato con l'indice internazionale *ISCED* 3⁴ e corrispondente a livello nazionale con il diploma di maturità.

Nella seconda parte, saranno presentate sette strategie di contrasto, intervento e prevenzione dell'abbandono scolastico e formativo. Considerati

³ Programma per la valutazione internazionale dell'allievo.

⁴ *L'ISCED (International Standard Classification of Education)* è un sistema di classificazione internazionale dei titoli di studio e dei livelli di scolarizzazione. Sono previsti sei livelli organizzati in tre gruppi principali. *Bassa scolarizzazione*, che corrisponde al livello di scuola dell'infanzia (ISCED 0), primaria (ISCED 1) e secondaria di primo grado (ISCED 2). *Media scolarizzazione*, che corrisponde al diploma di maturità (ISCED 3), e ai percorsi di perfezionamento o qualifiche post-diploma, come ad esempio gli IFTS (ISCED 4). *Alta scolarizzazione*, che corrisponde alla formazione universitaria (ISCED 5) e oltre (master, corsi di perfezionamento, dottorati di ricerca, ecc. - ISCED 6). Per maggiori informazioni, si consulti il sito dell'UNESCO: <http://www.uis.unesco.org>.

insieme tali iniziative sono basate su diversi sistemi di supporto offerti agli alunni a rischio di dispersione scolastica. Se questi si rivelano insufficienti, si ricorre a forme di sostegno personalizzato, che implicano lo sviluppo di un percorso finalizzato al conseguimento di un titolo di studio. Sono previsti anche processi per registrare e monitorare l'andamento degli abbandoni scolastici. Tali procedure permettono alle scuole e alle amministrazioni locali di applicare misure destinate a coloro che hanno abbandonato la scuola senza avere conseguito alcun titolo di studio.

1. INDICATORI E LIVELLI DI RIFERIMENTO

Qui di seguito, si presenta un riepilogo dei progressi compiuti e dei problemi ancora presenti che ostacolano la modernizzazione dei sistemi europei d'istruzione e formazione. Il lavoro si basa su tre fonti: l'ultima relazione della Commissione Europea sullo stato d'avanzamento del programma comunitario "Istruzione e formazione 2010" (DG Education and Culture, 2006); l'indagine internazionale PISA-OCSE sulle competenze funzionali di base, relativa agli anni 2000 e 2003; i sondaggi EUROSTAT sulla Forza Lavoro, relativi alle seguenti annualità: 2000, 2004, 2005. I dati relativi a ciascuna area possono restituire un quadro di sintesi circa l'efficacia pedagogica della scuola europea.

L'analisi evidenzia come nell'UE circa il 16% dei giovani abbandona prematuramente la scuola. Si tratta solo di un minimo progresso verso il livello di riferimento prefissato del 10%, che deve essere raggiunto entro il 2010. Il numero ancora elevato di giovani che lasciano la scuola senza un livello adeguato di qualifiche e competenze non è un segnale incoraggiante. Le scuole del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado) non sempre forniscono le basi necessarie per l'apprendimento permanente. Secondo, quasi il 20% dei 15enni continua ad avere serie difficoltà di lettura, senza alcun miglioramento significativo dal 2000 ad oggi rispetto all'obiettivo prefissato dall'UE, consistente nel ridurre tale proporzione del 20%. Terzo, il 77% dei giovani dai 18 ai 24 anni, completa l'insegnamento secondario superiore. Si è lontani dal livello di riferimento UE dell'85%, malgrado i buoni progressi in alcuni Paesi (Commissione Europea, 2005).

1.1. Competenze funzionali di base

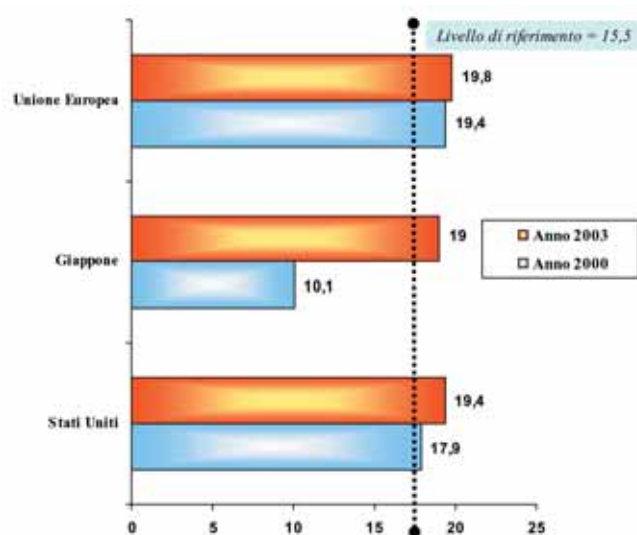
Come è noto ai più, *PISA* è un'indagine internazionale – a cadenza triennale – sulle conoscenze e le abilità degli studenti dei principali Paesi industrializzati. Nell'edizione del 2003, l'indagine è stata focalizzata su quattro domini di competenza funzionale: lettura, matematica, scienza e soluzione dei problemi (Siniscalco, 2005). *PISA* si focalizza, da un lato, su una fascia d'età – gli studenti quindicenni – che identifica la conclusione della scuola di base nella totalità dei Paesi coinvolti e quindi ritenuta cruciale per accertare la produttività complessiva dei diversi sistemi scolastici. E dall'altro,

prende in considerazione non i contenuti dei programmi scolastici nazionali, bensì un insieme di competenze ritenute importanti per la formazione di base, per la vita adulta e per un inserimento attivo nella società contemporanea (Castoldi, 2005).

1.1.1. Competenza di lettura

Non c'è stato nessun miglioramento nel periodo 2000-2003 in termini di riduzione della percentuale di studenti europei con scarso rendimento nella competenza di lettura. L'obiettivo comunitario⁵ è il seguente: *la percentuale di studenti quindicenni con basso rendimento⁶ nella competenza di lettura dovrebbe decrescere di almeno il 20% comparato con l'anno 2000.*

Figura 1 - Percentuale di studenti con prestazioni di lettura e comprensione del testo pari a Livello 1 o inferiore della scala PISA (Elaborazione basata su dati OCSE-PISA 2000-2003)



⁵ Livello di riferimento, o *benchmark*.

⁶ I risultati di PISA, sono riportati con scale su media pari a 500 e deviazione standard pari a 100, secondo una convenzione ricorrente nella valutazione internazionale delle prestazioni intellettive. Tali punteggi corrispondono a diversi livelli di competenza. Ciascun livello è definito sia in termini statistici e sia qualitativi. Questo significa che uno studente che si colloca ad un dato livello abbia almeno il 62% di probabilità di rispondere correttamente ai quesiti di quel livello. Ad esempio il Livello 1 della competenza di lettura corrisponde a tutti i risultati che cadono nell'intervallo numerico 335-407 punti. I quesiti del Livello 1 verificano, ad esempio, la capacità dello studente di "stabilire una semplice connessione tra informazioni presenti nel testo e nozioni comuni della vita quotidiana". Per maggiori dettagli si rimanda il lettore al testo della Siniscalco (2005).

Le due percentuali medie di 16 Paesi europei, di cui sono disponibili i dati relativi sia al 2000 e al 2003, sono rispettivamente del 19,4% e del 19,8%. Solo due Stati membri fanno registrare un risultato più vicino rispetto al livello di riferimento. La Lettonia, che passa dal 30,1% del 2000 al 18% del 2003, e la Polonia che passa dal 23,2% del 2000 al 16,8% del 2003.

Nel 2003, la Finlandia aveva la porzione (in percentuale) più bassa di studenti con scarse prestazioni nella competenza di lettura (5,7%), seguita da Irlanda (11%), Olanda (11,5%) e Svezia (13,3%). Il gruppo di Paesi europei con la più alta porzione di studenti collocati nel Livello 1 della scala include: la Grecia (25,2%), la Slovacchia (24,9%), il Lussemburgo (22,7%), la Germania (22,3%), il Portogallo (22%), la Spagna (21,1%). Stati Uniti e Giappone hanno livelli simili alla media europea, sebbene per il Giappone la quota di studenti scarsi è, significativamente, cresciuta rispetto al 2000 (si veda la Figura 1).

Per quanto riguarda l'Italia, la percentuale di coloro che non superano il primo livello è il 23,9%, nel 2003, contro il 18,9 del 2000. C'è stato un evidente peggioramento della prestazione. Il dato disaggregato ci dice che il 14,8% degli studenti si colloca esattamente sul Livello 1 della scala, mentre il 9,1 su prestazioni inferiori al Livello 1.

1.1.2. Competenze di matematica e scienze

Comparati con i dati del 2000, i risultati del 2003 degli studenti europei, nel livello di competenza matematica e scientifica sono significativamente migliorati, mentre i risultati di Stati Uniti e Giappone sono rimasti stabili. Ad esempio, per quanto riguarda una delle dimensioni di competenza indagate (cambiamento e relazioni)⁷, i punteggi ottenuti dagli studenti europei sono 478 nel 2000 e 495 nel 2003. Il 2003 segna, dunque, un progresso di risultati dal Livello 2⁸ al Livello 3⁹ della scala. In relazione alla stessa dimensione, gli Stati Uniti fanno registrare sia nel 2000 che nel 2003 il medesimo risultato: 486 punti. Stesso andamento per il Giappone che ha confermato nel 2003 il risultato ottenuto nel 2000: 536 punti.

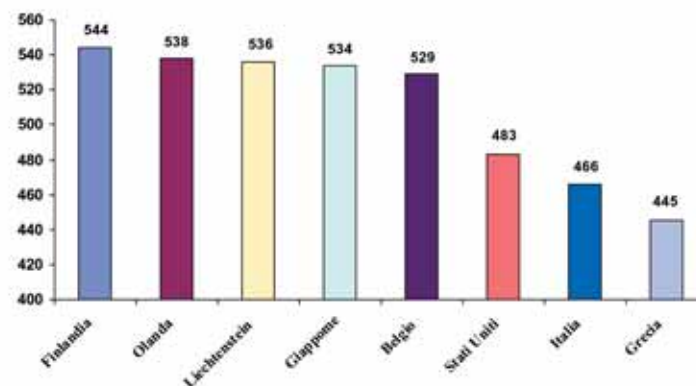
Dai dati aggregati, ovvero dalla valutazione complessiva della competenza matematica, emerge quanto segue (si veda Figura 2). La Finlandia (544 punti) si colloca al vertice sia dei Paesi europei che dei Paesi OCSE, seguita, con una minima differenza di risultati, dall'Olanda (538 punti). Il Belgio produce risultati relativamente buoni (529 punti). Fuori dall'UE, il Liechtenstein (536 punti) è la nazione con una delle migliori prestazioni nell'area geografica di riferimento. I risultati del Giappone (534 punti) sono molto simili ai Paesi europei che hanno le migliori prestazioni, mentre gli Stati Uniti (483 punti) hanno una media inferiore alla UE (497 punti). Il Paese UE con la prestazione più scarsa è la Grecia (445). Gli studenti italiani, infine, hanno una media di 466 punti.

⁷ Il modello di competenza matematica è stato articolato in quattro sotto-dimensioni: spazio e forma, cambiamento e relazioni, quantità e incertezza. Nell'edizione 2003 dell'indagine PISA, i ricercatori hanno focalizzato l'attenzione sulle prime due sotto-dimensioni.

⁸ Da 420,07 a 482,38 punti.

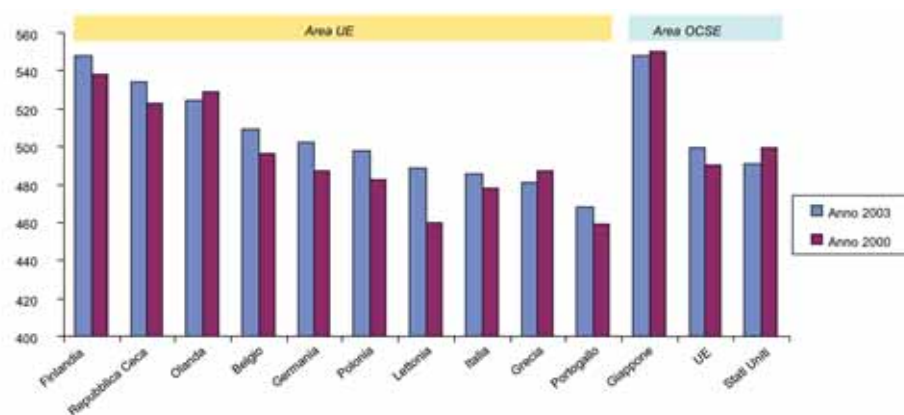
⁹ Da 482,38 a 544,68 punti.

Figura 2 - *Punteggi medi della scala generale di matematica. Risultati in ordine decrescente (Elaborazione basata su dati OCSE-PISA 2000-2003)*



Nella valutazione della competenza scientifica la Finlandia (548) produce i migliori risultati del 2003, seguita dall'Olanda (524) e dalla Repubblica Ceca (534). I tre Paesi europei migliori hanno prestazioni simili (e uguali) a quelle del Giappone (548). Gli studenti portoghesi fanno registrare le peggiori prestazioni tra i Paesi UE (468). Finlandia e Giappone, raggiungono la stessa media di punti sulla scala, mentre gli Stati Uniti (491) hanno una media inferiore alla UE (499).

Figura 3 - *Punteggi medi migliorati nella competenza scientifica in area UE e OCSE. Risultati in ordine decrescente per anno (Elaborazione basata su dati OCSE-PISA 2000-2003)*



La media UE è migliorata rispetto al 2000 (490), con incrementi significativi nell'ordine di 15 punti prodotti dai seguenti Paesi: Lettonia (489) Grecia (481), Polonia (498) e Germania (502). Belgio (509), Repubblica Ceca, Finlandia e Francia hanno significativamente migliorato la loro posizione di 10 punti o più. Il rendimento medio di Stati Uniti (491) e Giappone (548) non è, tuttavia, migliorato. L'Italia (486) migliora di 8 punti rispetto alla prestazione del 2000 (478). Per un quadro di sintesi si veda la Figura 3.

1.2. Abbandono scolastico e formativo

Un indicatore utilizzato per misurare il progresso raggiunto dai Paesi UE in questa area è la *quota di popolazione giovanile tra i 18 e i 24 anni con titoli di studio inferiori al diploma di secondaria e non inclusi in nessun percorso di istruzione e formazione*. A causa della sua rilevanza, questo indicatore è stato scelto dal Consiglio Europeo come un ambito di intervento sul quale focalizzare sforzi e progetti. In riferimento a ciò, è stato definito il seguente livello di riferimento: *entro il 2010, il tasso medio europeo di abbandono scolastico precoce non deve superare il 10%*.

Il *benchmark* ha una diretta rilevanza con la promozione della partecipazione a percorsi scolastici e formativi anche dopo l'assolvimento dell'obbligo scolastico. La convinzione è che un alto grado di istruzione e qualificazione della popolazione giovanile e della forza lavoro sia una condizione favorevole allo sviluppo di un'economia evoluta e competitiva. In base a tale principio si è indicato nel *possesso del titolo di SS2G (ISCED 3) il grado di istruzione minimo da conseguire entro il 2010 in almeno l'85% dei 22enni*.

1.2.1. I dati europei e italiani sull'abbandono

Nel 2005, la percentuale media di popolazione studentesca in situazione di abbandono scolastico e formativo era del 14,9%, 0,7 punti più bassa rispetto al 2004. Dunque il fenomeno si sta riducendo, ma non abbastanza velocemente da permettere il raggiungimento dell'obiettivo fissato. È molto probabile che il livello di riferimento europeo fissato sul 10%, difficilmente potrà essere raggiunto entro il 2010. Il problema è considerato talmente importante, che la Commissione ha rivolto specifiche raccomandazioni ai singoli Paesi nella programmazione delle politiche di riforma dei sistemi di istruzione e formazione.

La Figura 4 mostra l'andamento della UE (a 25) su tre annualità: 2000, 2004 e 2005. Nella Figura 5¹⁰ si mostrano, invece, le quote di abbandono scolastico per Stato europeo. Repubblica Ceca, Danimarca, Lituania, Austria, Polonia, Slovacchia, Finlandia, Svezia e Norvegia hanno i tassi più bassi di abbandono scolastico, al di sotto, cioè, del livello di riferimento fissato per il 2010. Sotto la quota del 17%, la Danimarca, la Lituania e la Nor-

¹⁰ La Figura 5 riporta le abbreviazioni degli Stati europei: CZ (Repubblica Ceca), AT (Austria), Danimarca (DK), Lituania (LT), Polonia (PL), Slovacchia (SK), Finlandia (FI), Svezia (SE), Norvegia (NO), Italia (IT), Malta (MT), Spagna (ES), Portogallo (PT). La sigla "n.d." (nessun dato) segnala la non disponibilità di dati per l'anno di riferimento.

Figura 4 - Comparazione su tre annualità della percentuale media di abbandono scolastico (Elaborazione basata su dati EUROSTAT [indagine sulla Forza Lavoro 2000-2004-2005])

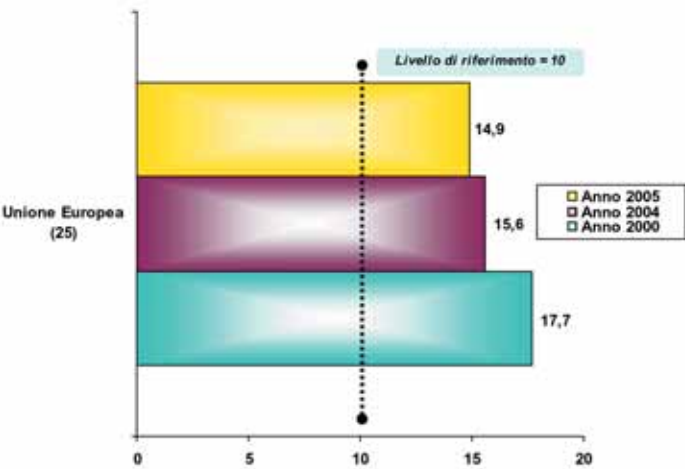
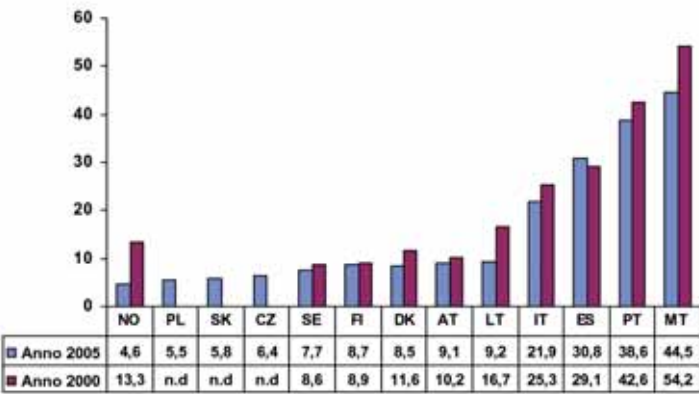


Figura 5 - Percentuali di abbandono scolastico per Stato Europeo (Elaborazione basata su dati EUROSTAT [indagine sulla Forza Lavoro 2000-2005])



vegia mostrano i più alti livelli di variazione tra il 2000 e il 2005. In Italia, la porzione di giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni, in possesso solo del “diploma di secondo grado inferiore”, la nostra licenza media – titolo considerato del tutto insufficiente per affrontare le sfide sociali, economiche e lavorative del terzo millennio – o che non frequentano neppure la formazione professionale, è del 21,9%. Rispetto al 2000 si osserva che, nell’arco di cinque anni, si è verificata una variazione di 3,4 punti percentuali, ovvero

da circa un milione e centomila giovani a circa novecentomila. Dei 25 Paesi dell'Europa allargata, solo Malta, Spagna e Portogallo, producono tassi di abbandono maggiori dei nostri.

1.2.2. *Livelli di istruzione e politiche scolastiche*

Allo stato attuale l'innalzamento del grado di istruzione sta avvenendo piuttosto lentamente. Saranno necessari sforzi ulteriori. Il dato italiano è migliorato di più rispetto a quello europeo. Nel nostro Paese il confronto tra 2000 e 2005 restituisce un incremento del 4% di 20-24enni in possesso di un titolo di SS2G a fronte dell'1% medio europeo (ISFOL, 2006).

Il disegno riformatore, contenuto nella Legge 53 del 2003 e nei Decreti legislativi successivi, ha cercato di indicare alcune strade per l'innalzamento dei livelli di scolarizzazione. Una breve sintesi dei provvedimenti è proposta di seguito.

- a) I piani di studio personalizzati, il *portfolio* delle competenze individuali, le linee guida sulla valutazione e il profilo educativo culturale e professionale in uscita dal primo ciclo (D.lgs. 59/04, Allegati e successive Circolari Ministeriali).
- b) La definizione del secondo ciclo del sistema educativo (D.lgs. 226/2005), la quota oraria del monte ore annuale riservato alle istituzioni scolastiche, nonché la confluenza dei percorsi di secondo grado nei percorsi liceali previsti dalla Legge di riforma (Decreti IUR del 28 dicembre 2005).
- c) Il diritto-dovere (D.lgs. 76/05) e l'alternanza scuola-lavoro (D.lgs. 77/05).
- d) I nuovi percorsi liceali e i nuovi percorsi formativi triennali per il rilascio di una qualifica (Decreto MIUR del 31 gennaio 2006, n. 775).

Il processo riformatore, tuttavia, si trova in un'ulteriore ed ennesima fase di ridefinizione. Dopo la sospensione dei Decreti attuativi per la riforma del secondo ciclo (D.lgs. 226/2005) e la riapertura dei termini per la loro presentazione, l'attuale Governo, con la Finanziaria 2006, ha previsto di innalzare a dieci anni l'obbligo di istruzione (da 14 a 16 anni di età, con conseguente innalzamento dell'età d'accesso al lavoro da 15 a 16 anni). Questo implicherà un ripensamento del biennio secondario, che dovrà essere di tipo unitario ma non unico, probabilmente, centrato su terminalità significative come ad esempio le competenze intellettive di base e quelle trasversali (Fioroni, 2006), e curando un intreccio non banale e/o solo formale (sulla carta) del rapporto tra le discipline del curriculum e progettazione didattica per competenze.

Nella Legge di bilancio, si riconosce, inoltre, l'importanza delle iniziative di contrasto all'abbandono scolastico e formativo stabilendo l'opportunità di concordare tra il Ministero della Pubblica Istruzione e le singole Regioni "percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione". Anche le Agenzie formative possono partecipare all'offerta per l'assolvimento dell'obbligo; per tali Agenzie verrà creato un apposito elenco nazionale predisposto dal Mini-

stero della Pubblica Istruzione, sentita la Conferenza Stato-Regioni (ISFOL, 2006).

1.3. Problemi nella valutazione degli impatti

Fatte le leggi l'attesa è di cambiamento. L'aspettativa si basa sull'idea che le scuole siano delle "organizzazioni razionali", permeabili ai cambiamenti, cioè sistemi nei quali gli attori modificano continuamente presupposti, propositi e comportamenti. Sfortunatamente, non è così. Le leggi sono rappresentazioni astratte di cosa dovrebbe essere un sistema scolastico. Per tale ragione i provvedimenti legislativi non si applicano, al contrario, essi vanno interpretati e tradotti in progetti d'*implementazione e verifica* (Gentile, in stampa). Ciò che crea progresso non è la legislazione ma i piani d'attuazione, agiti entro una strategia generale (un disegno), dove ciascun attore (docente, dirigente, funzioni strumentali, consulenti, ricercatori) può costruire dei modelli, ricevere supporto applicativo, essere sostenuto con adeguate risorse culturali ed economiche (Gentile et. al., 2006).

In Italia, invece, esiste un culto della legge che è inversamente proporzionale alla capacità di farla funzionare. Come afferma Drago (1998) la legge si applica, ma non si ha un termine equivalente all'inglese "*implementation*" per indicare l'azione sistematica di darle concreta realizzazione e di valutarne gli effetti. Negli Stati Uniti e nel Regno Unito, la valutazione delle politiche scolastiche è spesso finanziata da chi progetta e governa le riforme. Per ogni nuovo disegno riformatore sono predisposti gli strumenti per la sua valutazione, anche se i risultati possono andare contro le aspettative di chi lo ha proposto. Da queste scelte non seguono solo resoconti per i committenti, ma anche pubblicazioni scientifiche di alto livello che ne rafforzano l'attendibilità (Ichino, 2006).

Dunque, i provvedimenti di riforma e le politiche scolastiche non verificati rigorosamente rischiano di produrre impatti trascurabili sui processi reali. La "plausibilità" di una legge non rileva *tout court* la sua validità. Ad esempio, l'idea di "personalizzazione", contenuta negli Allegati al D.lgs 59/2004, possiede una sua plausibilità basata sulla coerenza interna degli argomenti e sui principi che ne suggeriscono l'assunzione. Tuttavia non possiamo affermare con altrettanta certezza che essa sia valida.

Il problema degli impatti delle leggi è stato discusso, in termini più ampi, in un recente articolo pubblicato da "La Repubblica".

In Italia mancano alcune infrastrutture istituzionali che sono oggi indispensabili per governare in modo efficiente ed efficace *le riforme (c.d.a)*. Senza tali infrastrutture, quel "riformismo" di cui tanto si discute non avrà mai le gambe per camminare bene. Una buona riforma deve essere ideata, progettata, decisa (in Consiglio dei ministri, in Parlamento), attuata, monitorata, valutata. Per realizzare tutti questi passaggi occorre, certo, volontà politica: cioè un esercizio fermo e lungimirante dei poteri che derivano dalla legittimazione elettorale. Ma occorre anche molta capacità tecnica, molto lavoro di "ricerca e sviluppo" per capire quali sono i problemi da risolvere e le possibili soluzioni. Negli altri Paesi questo lavoro è svolto da tecno-strutture specializzate, presenti in ciascun ministero, ma soprattutto presso gli uffici dei primi ministri. In giro per l'Europa le presidenze del Consiglio (per utilizzare la terminologia italiana) possono contare su

potenti macchine di analisi e valutazione che si occupano dei principali settori di *policy*, in un dialogo continuo con gli analoghi uffici di altri ministeri nazionali, delle presidenze straniere, della Commissione di Bruxelles e così via. La qualità tecnica di un processo di riforma non è condizione sufficiente per il suo successo, ma è sicuramente una condizione necessaria, data la complessità delle sfide cui devono rispondere oggi i governi (Ferrera, 2006, 52).

La scelta di non dotarsi di tecno-strutture affidabili e di processi valutativi rigorosi non è priva di conseguenze critiche. L'assenza di risultati credibili spinge il dibattito verso un confronto tendenzialmente ideologico, anche su questioni per le quali i dati, e non le posizioni di principio, dovrebbero aiutare a trovare le risposte. In secondo luogo, se l'impatto delle leggi e dei piani di attuazione non si documenta con dati credibili, i Governi che si alterneranno nelle successive legislature, saranno tentati di sospendere e sostituire le leggi precedenti con disegni e filosofie diametralmente opposte a quelli posseduti dai precedenti Ministri (Gentile, in stampa). In Italia, poi, il tutto è aggravato, da un clima politico instabile e conflittuale, dove il tema della formazione del capitale umano, non sembra vivere al centro dell'agenda politica. I ceti politici di entrambi gli schieramenti, dentro un Paese moderno e un bipolarismo maturo, non possono eludere se stessi dal compito di trovare una convergenza su provvedimenti strutturali e su una prospettiva unitaria utile ad affrontare le enormi sfide che attualmente sollecitano il nostro sistema scolastico e formativo.

2. INIZIATIVE EUROPEE DI CONTRASTO DELL'ABBANDONO SCOLASTICO

Buona parte delle iniziative che saranno descritte in questa seconda sezione è finalizzata ad evitare l'insuccesso e la dispersione scolastica attraverso l'orientamento professionale e pedagogico. La presentazione dei programmi d'intervento è basata sul rapporto CEDEPOF *"Iniziative nazionali a favore dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in Europa"*.

Vi sono progetti che prevedono la creazione di percorsi più flessibili e/o personalizzati, e che tengono conto dei desideri degli allievi, al fine di migliorare la loro motivazione. Alcune misure specifiche, poi, hanno lo scopo di proporre una formazione di ritorno e di trattenere, quanto più possibile, gli allievi nei percorsi di istruzione e formazione. Alcuni esempi di tali azioni sono: gli scambi di informazione ed esperienze, all'interno dello stesso Paese o tra Paesi, i gruppi di discussione, l'autovalutazione, la disponibilità di tutor, l'adattamento dei corsi alle necessità del mercato del lavoro, un'offerta formativa destinata a coloro che sono già occupati o in cerca di prima occupazione, l'assistenza sociale e psicologica. Una terza area di lavoro consiste in strumenti e dispositivi per valutare il rischio di abbandono prematuro. Questo permette di seguire in modo più efficace coloro che hanno abbandonato la scuola senza avere, ancora, raggiunto alcun titolo di studio di SS2G (CEDEPOF, 2001).

2.1. Galles: Strategia per le competenze di base

In Galles¹¹, è stata introdotta la “Strategia per le competenze di base” (*Basic Skills Strategy*). Essa è finalizzata all’innalzamento dei livelli di alfabetizzazione e delle conoscenze matematiche di base. Il programma consiste nell’applicare misure destinate a prevenire l’insuccesso scolastico degli alunni in età prescolare, progetti volti a contrastare l’abbandono degli studi e piani formativi rivolti agli adulti, che offrono l’opportunità di apprendere le conoscenze e le abilità essenziali relativamente alla lettura, la scrittura e la matematica.

2.2. Francia: il programma “Nuove opportunità”

In Francia, la percentuale di abbandoni scolastici nel 2005 era di 12,3 (2,3 punti in più rispetto a livello di riferimento europeo).

Dal 2000, la nazione ha avviato il programma “Nuove opportunità” (*Nouvelles Chances*). Si basa su metodologie che attribuiscono una notevole importanza ai bisogni di ogni allievo per il raggiungimento degli obiettivi. Questa strategia d’intervento è orientata sui giovani che hanno abbandonato gli studi secondari inferiori (scuola secondaria di primo grado, da qui in poi SS1G), l’educazione speciale o il primo anno di preparazione per un *Brevet d’Études Professionnelles* (BEP, o “Certificato di studi professionali”), o un *Certificat d’Aptitude Professionnelle* (CAP, o “Certificato di abilitazione professionale”). Si rivolge, comunque, anche a studenti che lasciano dopo un anno di liceo (*lycée*) generale o tecnologico, o durante il ciclo di istruzione obbligatoria.

Il programma offre modelli di formazione personalizzati e, nei limiti del possibile, garantisce la collaborazione congiunta di scuola e impresa nel processo di formazione e inserimento lavorativo. La finalità principale è di evitare l’insuccesso scolastico durante il ciclo scolastico del *collège* (SS1G) e di offrire corsi per il conseguimento del CAP. Oltre a ciò, “Nuove opportunità”, contribuisce all’applicazione di un *metodo di valutazione e monitoraggio* del fenomeno. Uno degli obiettivi è conoscere meglio la popolazione studentesca a rischio mediante una raccolta basata su dispositivi statistici adeguati, l’istituzione di sistemi di monitoraggio in ogni scuola o distretto scolastico, la collaborazione dei diversi operatori per favorire lo scambio e la ricerca di informazioni più precise per comprendere i giovani in situazione di insuccesso formativo.

Il programma si serve di indicatori per valutare le misure di inclusione degli alunni nella scuola e il grado di coordinamento tra attori e soggetti (pubblici e privati). Allo stesso tempo, si tende ad aumentare l’offerta di percorsi formativi e il numero di coloro che ne usufruiscono.

¹¹ Non è disponibile il dato disaggregato. La percentuale di abbandoni scolastici nel Regno Unito per l’anno 2005 era del 14%.

2.3. Irlanda: il programma “Rimanere a scuola”

In Irlanda, la porzione tra i 18 e 24, di giovani anni senza un titolo di studio di scuola secondaria e fuori da ogni percorso formativo, era nel 2005 di 12,3 punti percentuali (il 2,3% in più rispetto al benchmark europeo).

La nazione ha avviato un programma di contrasto della dispersione scolastica, chiamato “Rimanere a scuola” (*Stay in School*). La finalità generale è, da un lato, mantenere gli alunni nel sistema scolastico, e dall’altro, compensare le disuguaglianze educative di alcuni gruppi di alunni fornendo particolari risorse e attenzioni agli studenti che corrono il rischio di abbandonare gli studi. Avviato nel 1991, il progetto riguardava all’inizio 23 scuole. L’obiettivo è raggiungere nella fase finale 2.300 scuole. A tal proposito è stata progettata un’agenzia nazionale (*Educational Psychological Service Agency*) il cui scopo è fornire servizi di consulenza psico-pedagogica alle scuole nelle quali è concentrato il maggior numero di alunni svantaggiati.

Numerose sono le iniziative specifiche destinate agli alunni. Una misura è l’attivazione di un consistente sistema di recupero offerto a coloro che incontrano problemi durante il percorso scolastico. Nelle aree urbane e rurali dove è presente una percentuale maggiore di studenti socialmente svantaggiati, sono stati assegnati insegnanti e risorse supplementari. A tal proposito sono state potenziati il numero e la preparazione degli insegnanti di sostegno, e assegnate una maggiore quantità di risorse, destinati ad alunni con bisogni educativi speciali.

2.4. Paesi Bassi: i consulenti della carriera professionale

Nel 2005, la percentuale di abbandono scolastico e formativo dei Paesi Bassi era del 13,6 (3,6 punti in più rispetto a livello di riferimento europeo).

Nel 2000 è stato avviato un progetto pilota organizzato attorno a figure di sistema chiamati *consulenti della carriera professionale*. L’iniziativa è rivolta soprattutto a giovani con meno di 23 anni che hanno abbandonato prematuramente gli studi e che sono in cerca di un’occupazione o già occupati. I consulenti orientano verso il conseguimento di un diploma di base attraverso la progettazione di un piano formativo individuale che concili sia il lavoro che l’apprendimento. Lo sviluppo del servizio di consulenza e la formazione rivolta a coloro che hanno abbandonato gli studi, costituiscono due fattori rilevanti del progetto.

Il programma ha evidenziato l’importanza di un attento monitoraggio numerico degli abbandoni. Una nuova legge in materia, obbliga le scuole a informare le amministrazioni locali degli abbandoni che si verificano. Le amministrazioni sono responsabili di ricondurre gli alunni in questione verso la scuola e, qualora questo non sia possibile, di iscriverli ad un tipo di formazione legata al lavoro, in modo che ottengano un titolo equivalente all’apprendistato professionale. La legge, migliorando le procedure di controllo e registrazione, aumenta il dato numerico circa gli abbandoni. Il provvedimento, inizialmente, riguardava l’obbligo scolastico, poi è stato approvato un emendamento per registrare anche gli abbandoni che si verificano

dopo il ciclo obbligatorio tra i giovani in età inferiore ai 23 anni che non hanno conseguito i cosiddetti “titoli di base”.

2.5. Svezia: l'orientamento in tutti i livelli scolastici

La Svezia ha una quota di abbandoni scolastici pari all'8,7% (il 2,3% in meno del livello di riferimento europeo fissato per il 2010).

Il Paese scandinavo ha avviato un'iniziativa incentrata sull'offerta di servizi di *orientamento in tutti i livelli di istruzione*. Nel febbraio del 2000, è stata istituita una commissione (*Utrredning om vägledning i skolväsendet*) per individuare il tipo di orientamento di cui hanno bisogno varie categorie di studenti e per migliorare l'accesso degli alunni più vulnerabili a questo tipo di servizio. La commissione, inoltre, si è occupata di stabilire quali compiti dovevano essere attribuiti ai singoli istituti scolastici, alle amministrazioni locali e al Governo centrale. Sono state elaborate, infine, delle proposte per la formazione iniziale e continua dei consulenti e per lo sviluppo di un sistema informativo comune per il controllo dei tassi di abbandono.

2.6. Danimarca: le “Scuole di produzione”

La Danimarca ha l'8,5% di abbandoni scolastici. Con il 2,5% in meno è una delle nazioni che ha raggiunto e migliorato il livello di riferimento europeo.

Per contrastare l'abbandono scolastico sono state create le “Scuole di produzione” (*Produktionsskole*). Sono istituti scolastici che organizzano l'integrazione nella scuola e nel mercato del lavoro di giovani disoccupati scarsamente qualificati sia in termini pratici e sia culturali. I giovani frequentano mediamente per 12 mesi le “Scuole di produzione”, ma hanno la facoltà di lasciarle in qualunque momento qualora trovassero un'occupazione o uno *stage* di formazione. Nel 2001, più di 5.000 giovani disoccupati frequentavano le 107 “Scuole di produzione” danesi.

L'aspetto interessante delle *Produktionsskole* è rappresentato dal fatto che l'insegnamento non segue programmi rigidi, ma un approccio che si adatta alle necessità individuali dello studente. L'insegnamento è fortemente situato all'interno di un compito concreto e risponde ad un bisogno contingente. Il concetto di base è l'apprendimento attraverso la pratica. Se emergono dei problemi durante le attività pratiche, si organizza una lezione teorica specifica, al fine di assimilare le nozioni culturali funzionali al superamento del problema. Se, ad esempio, non si riesce a calcolare la quantità di legno utile per creare un mobile, viene organizzata una lezione di matematica con lo scopo specifico di insegnare conoscenze e abilità per risolvere questo problema. Le materie insegnate in tutte le scuole di produzione, nel quadro di questo metodo basato sulla risoluzione di problemi, sono: danese, studi sociali, matematica, attualità, linguaggi multimediali e tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

Alcune scuole hanno un orientamento marcatamente ecologista, tuttavia, i settori di lavoro attorno ai quali sono organizzate i percorsi, spesso vengo-

no concertati con le aziende. Gli studenti possono realizzare un periodo di formazione pratica in aziende locali sia pubbliche e sia private. Le scuole, inoltre, organizzano per gli studenti attività di scambio all'interno della Danimarca e con altri Paesi. Le "Scuole di produzione" coprono circa un quinto delle loro necessità finanziarie fornendo servizi e producendo beni e prodotti per il mercato locale. Il resto del finanziamento proviene dallo Stato.

2.7. Provincia spagnola di Murcia: le "Scuole di produzione"

Nella Provincia spagnola di Murcia, il progetto transnazionale *Prodyouth* si è proposto di creare una "Scuola di produzione" basata sul modello danese. L'iniziativa si basa sulla realizzazione di attività produttive nel settore dell'agricoltura biologica, della conservazione del paesaggio e del turismo rurale. Particolare attenzione si presta alle conoscenze teoriche nel campo delle nuove tecnologie agricole e alla loro applicazione pratica e ai processi produttivi reali.

L'aspetto innovativo per la Spagna è l'idea di un percorso di formazione basato sulla motivazione che promuova nei giovani spagnoli, più di quanto succeda nelle "Scuole laboratorio" (*Escuelas de Taller*) – create per studenti emarginati – il desiderio e la disponibilità ad acquisire sia le competenze funzionali di base sia le competenze di ruolo proprie di ciascun settore produttivo. La motivazione dei giovani costituisce un problema fondamentale in molte *Escuelas de Taller*. Si osserva, infatti, che anche in quelle che funzionano meglio, gli allievi, di solito, non raggiungono né i livelli di competenza e né di motivazione delle "Scuole di produzione" danesi.

Il finanziamento a lungo termine di questo progetto ha avuto tuttavia una criticità. La legislazione spagnola, a differenza di quella danese, non consente alle scuole di svolgere attività a scopo di lucro. Per rispettare le norme, è stata fondata un'associazione che ha avuto il compito di realizzare la commercializzazione dei prodotti e dei servizi. La fase pilota del progetto è stata finanziata dal programma comunitario *Youthstart*.

Bibliografia

- CASTOLDI M., *L'indagine OCSE-PISA: un'opportunità per la scuola italiana*, in "Rassegna CNOS" 3 (2005) 25-45.
- CEDEPOF, *Iniziative nazionali a favore dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, in <http://www.eurydice.org>, 2001.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo fondamentale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa. Progetto di relazione comune 2006 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"*, Bruxelles: COM (2005) 549 definitivo/2, 2005.
- DG EDUCATION AND CULTURE, Unit A6 (2006). *Detailed analysis of progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2006 Report. Analysis based on indicators and benchmarks*, in http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=1670, 2006.
- DRAGO R., "L'autonomia probabile, quasi impossibile. Italia e Gran Bretagna di fronte al cambiamento del sistema scolastico", in B. EVERARD - G. MORRIS, *Gestire l'autonomia. Manuale per dirigenti scolastici e staff di direzione*, Erickson, Trento, 1998, 7-44.

- FERRERA M., *Un think tank per una nuova musica riformista*, in "La Repubblica", del 24 Novembre 2006, 52.
- FIORONI G., *Autonomia e innovazione. 2006-2007 un "anno-ponte". Nota d'indirizzo per l'avvio dell'anno scolastico*. Roma, 31.08.2006.
- GENTILE M., *Voce del verbo apprendere. Differenziazione didattica, valutazione formativa e insegnamento a tutta la classe*, Edizioni Carlo Amore, Roma, in stampa.
- GENTILE M. et. al., *L'indagine sul successo formativo. Progetto Resfor: Resoconto di Ricerca*. Milano: *Rete per il successo formativo, ID 274450. Azione 2: Ricerca, analisi e studio ID 278161*, CNOS-FAP, FSE, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regione Lombardia, 2006.
- ICHINO A., *Perché il dibattito politico prescinde dai dati*, in www.lavoce.info, 2006.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2006*, Giunti, Roma, 2006.
- SINISCALCO M.T., *OCSE PISA 2003. Il livello di competenza dei quindicenni lombardi in matematica, lettura, scienze e problem solving*, Franco Angeli, Milano, 2005.