



REPORT ISMU

a cura di Emanuela Bonini

Gennaio 2022

# Contrastare l'abbandono scolastico durante la pandemia

Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano  
a.s. 2019/2020 e 2020/2021



Comune di  
Milano



A cura di Emanuela Bonini

# Contrastare l'abbandono scolastico durante la pandemia

Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica  
del Comune di Milano a.s. 2019/2020 e 2020/2021



PROGETTO “S.O.S. - SUPERARE GLI OSTACOLI SCOLASTICI”  
FINANZIATO CON FONDI EX LEGE N. 285/97

Realizzato dal Comune di Milano Area Servizi Scolastici ed Educativi in co-  
progettazione con l’ATI composta da Fondazione ISMU, AMELINC soc. coop., Comunità  
Nuova onlus, Diapason coop. soc., Farsi Prossimo onlus, Minotauro coop. soc., Zero 5  
coop. soc



Il presente rapporto è stato realizzato con il contributo di Mariagrazia Santagati per la premessa, Emanuela Bonini per i capitoli 1, 3.2 e le conclusioni, Stefano Gagliardi per il capitolo 2, Giorgia Papavero per il paragrafo 3.1, Alberto Vergani per i capitoli 4 e 5, inoltre ha collaborato alla raccolta ed analisi dei dati Valentina Rossetti.

ISBN 9788831443227

Copyright © 2021 Fondazione ISMU



## Indice

<b>Premessa</b> .....	6
<b>1. La genesi del progetto</b> .....	9
1.1 La struttura del progetto .....	9
1.2 La realizzazione del progetto in pandemia .....	11
1.3 La valutazione del progetto .....	11
<b>2. Fotografia del rischio dispersione nel territorio di Milano</b> .....	14
2.1 Scuole secondarie di I° grado .....	16
2.2 Le scuole secondarie di II° grado .....	21
<b>3. Profilo degli studenti coinvolti e loro partecipazione al progetto</b> .....	28
3.1 Descrizione e caratteristiche del gruppo di studenti .....	28
3.1.1 Scuole secondarie di primo grado a.s. 2019/2020 .....	28
3.1.2 Scuole secondarie di secondo grado a.s. 2020/2021 .....	31
3.2 La partecipazione degli studenti al progetto e il profilo che ne ha maggiormente beneficiato .	35
3.2.1 La visione degli insegnanti delle scuole secondarie di I° grado a.s. 2019/2020 .....	35
3.2.2 La visione degli insegnanti delle scuole secondarie di II° grado a.s. 2020/2021 .....	36
3.3 Interesse e partecipazione al progetto: il punto di vista delle e degli studenti .....	40
<b>4. Scuola in presenza e a distanza durante la pandemia</b> .....	43
4.1 Bisogni educativi durante la pandemia: il punto di vista dei docenti .....	43
4.1.1 I docenti delle scuole secondarie di I° grado a.s. 2019/2020 .....	43
4.1.2 I docenti delle scuole secondarie di II° grado a.s. 2020/2021 .....	44
4.2 Come gli studenti delle scuole secondarie di II° grado hanno vissuto la scuola a distanza .....	48
<b>5. Il contributo del progetto S.O.S. alla gestione della situazione pandemica negli istituti coinvolti...</b>	51
5.1 Contributo del progetto secondo le scuole .....	51
5.1.1 Le scuole secondarie di I° grado a.s. 2019/2020 .....	51
5.1.2 Le scuole secondarie di II° grado a.s. 2020/2021 .....	52
5.2 Il supporto ricevuto dal progetto secondo le e gli studenti .....	55
<b>Conclusioni</b> .....	57
<b>Riferimenti Bibliografici</b> .....	61



## Premessa

La diffusione globale del Coronavirus, nonché la gestione dell'emergenza sanitaria che ne è conseguita, hanno aperto uno scenario sociale inatteso, provocando un drastico cambiamento nella vita quotidiana delle diverse generazioni. In particolare, la sospensione della scuola in presenza è stata una delle misure più utilizzate dai governi per gestire la pandemia fin dalla sua prima fase, dato l'accordo degli scienziati sull'effetto diretto di questa misura nel ridurre e ritardare il picco dell'epidemia, evitando l'eccessivo carico sul sistema sanitario e proteggendo la popolazione a maggior rischio.

Al 25/3/2020 l'Unesco ha stimato che 184 paesi avevano chiuso le scuole e più dell'80% di studenti frequentanti i diversi livelli scolastici nel mondo sono stati coinvolti. Molti governi hanno fornito un mix di soluzioni online, televisive e radiofoniche per garantire la continuità dell'apprendimento, cercando di sviluppare sistemi educativi più resilienti e colmare il divario digitale. Un anno dopo, nel marzo 2021, quasi la metà degli studenti era ancora interessata dalla chiusura parziale o totale delle scuole, a livello mondiale (Unesco, 2021), e un terzo dei bambini in età scolare nel mondo era escluso dalle attività di apprendimento a distanza (Unicef, 2021).

Sebbene queste misure siano parse in larga parte necessarie e inevitabili, diversi studi hanno cominciato ad approfondire gli effetti indiretti della prolungata chiusura delle scuole sui minori, in termini di salute psico-fisica e di apprendimento (Schleicher, 2020). Le prime stime sull'entità del *learning loss* durante la pandemia sono state ricavate considerando le ricerche esistenti sull'impatto di esperienze simili alla chiusura delle scuole (assenteismo, vacanze estive, scioperi di insegnanti o altro: Cachón-Zagalaz et al., 2020). Solo durante la prima ondata della pandemia, nelle carriere degli studenti si è calcolata una perdita di circa l'equivalente di un anno scolastico, con l'accumulo di lacune difficilmente recuperabili nelle skills cognitive degli alunni svantaggiati (Kuhfeld et al., 2020) e, pertanto, con un corrispondente aggravamento delle disuguaglianze scolastiche nel medio e lungo periodo, soprattutto per i bambini svantaggiati e appartenenti a minoranze (McKinsey, 2020).

In questo scenario internazionale, l'Italia può essere considerata un osservatorio privilegiato per l'analisi delle questioni sopra delineate, essendo fra i primi paesi occidentali che, tra fine febbraio e inizio marzo 2020, ha avviato la chiusura di tutte le istituzioni scolastiche del territorio nazionale, con il venir meno delle tradizionali modalità di apprendimento e insegnamento in aula (Colombo, Rinaldi, Poliandri, 2020). Rispetto ad altri paesi, le scuole in Italia hanno chiuso prima e per un periodo di tempo più lungo rispetto alla chiusura delle attività economiche (Pavolini et al., 2021).

A due anni circa dalla prima chiusura, le attività di Didattica a Distanza (DAD) e successivamente di Didattica Digitale Integrata (DDI), hanno permesso di attivare un insieme di proposte differenziate nelle diverse fasi dell'emergenza utilizzando le ICT e ambienti *e-learning*, considerando le particolari esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali (Censis, 2020). D'altro canto, anche l'a.s. 2020/2021, dopo poche settimane dall'inizio, si è caratterizzato per uno scenario incerto: a fronte di nuove ondate pandemiche (dall'autunno 2020 al marzo 2021) si è decisa una chiusura diversificata delle scuole, sulla base dei livelli di contagio nei territori e dei livelli scolastici: sono state le scuole secondarie di secondo grado a ricorrere maggiormente alla DAD e, successivamente, sono state introdotte regole più rigide per la chiusura di tutte le scuole nelle cosiddette "zone rosse", pari a metà del territorio nazionale tra marzo e metà aprile 2021. Tuttavia, la situazione scolastica non è ancora totalmente rientrata nella normalità ed ancora oggi, seguendo l'andamento del contagio, diffuse sono le esperienze individuali e di classe di alternanza della scuola in presenza e a distanza, nella scuola dell'obbligo e non solo.

Fra coloro che hanno subito maggiormente le conseguenze di questa trasformazione dell'esperienza scolastica, troviamo gli studenti svantaggiati che, costretti in casa, hanno potuto in misura minore contare su *device* e connessione Internet adeguati a seguire le lezioni, così come sul supporto dei genitori, su spazi adatti alla concentrazione e allo studio, ecc. (Save The Children, 2020; 2021). Tra i più esposti all'esclusione dalla DAD e allo sganciamento scolastico-educativo, le ricerche identificano gli studenti in condizione di svantaggio socioeconomico (Cordini, De Angelis, 2021), linguistico, culturale, anche coloro che hanno bisogni educativi speciali, disabilità (Fondazione Agnelli, 2020; Colombo, Santagati, 2022) e gli studenti già a rischio di abbandono scolastico (INDIRE, 2020).

2020 e 2021 rappresentano pertanto due anni da ricordare per le scuole italiane: lo scenario inedito dell'emergenza sanitaria ha fatto emergere punti deboli dei complessi meccanismi di funzionamento del sistema scolastico, correndo il rischio di amplificare e accrescere ancor di più difficoltà di apprendimento e disuguaglianze di cui soffrono gli studenti vulnerabili. Una ricerca qualitativa su insegnanti, genitori e alunni del primo ciclo di istruzione (Santagati, Barabanti, 2020) ha messo in luce alcune dinamiche generative di disuguaglianza scolastica, durante la DAD, sottolineando nuovi e vecchi problemi relazionali e di apprendimento, anticipatori di possibile dispersione scolastica per le fasce più deboli (Santagati, 2022a).

Nel documento *È la lingua che ci fa uguali. Note per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri* (2020), l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura ha evidenziato soprattutto le criticità che la pandemia avrebbe amplificato, in un sistema scolastico già tutt'altro che capace di garantire pari opportunità formative a tutti gli studenti (Milione, Landri, 2020). Il grave ritardo scolastico, l'elevata percentuale di abbandoni scolastici precoci, i livelli di apprendimento più bassi che caratterizzano gli alunni

di origine immigrata rispetto agli autoctoni, nonché altre caratteristiche del difficile percorso scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana, inducono a ipotizzare una loro particolare fragilità nell'emergenza sanitaria (Santagati, Colussi, 2021). In questo periodo, inoltre, per molti alunni è mancata nella scuola a distanza la consueta risposta ai bisogni educativi speciali di cui sono portatori: ad es. la pratica della lingua italiana e le attività di potenziamento sull'Italiano L2 si sono ridotte o interrotte, così come sono diminuiti gli spazi di interazione tra italofoni e non italofoni, cruciali per motivare l'apprendimento di una lingua seconda. Molti minori fragili, come nel caso dei minori stranieri non accompagnati, hanno vissuto una sospensione dei loro percorsi di apprendimento, data la collocazione in strutture di accoglienza senza una rete internet adeguata o viste le difficoltà delle istituzioni scolastico-formative nel rintracciarli e raggiungerli (Santagati, Barzaghi, 2021).

In questo scenario, questo Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano, seconda città in Italia per numero di alunni con background migratorio (Santagati, 2022b) offre un importante contributo di analisi e di riflessione sull'intervento che il Progetto S.O.S. ha continuato a proporre in tempi pandemici, intrecciando fonti secondarie e primarie di dati quantitativi e qualitativi. Il quadro che emerge è di inasprimento delle disuguaglianze scolastiche tra italiani e stranieri, indicato dalle gravi disparità sul fronte delle ripetenze e delle interruzioni di frequenza. Si conferma, tuttavia, anche l'impegno di scuola ed extrascuola a migliorare la qualità della partecipazione scolastica, con supporti individuali tanto più significativi se realizzati in vista degli esami, con interventi volti a motivare e rimotivare al recupero dell'esperienza scolastica come realtà concreta, relazionale e collettiva.

# 1. La genesi del progetto

## 1.1 La struttura del progetto

Il progetto S.O.S. – Superare gli Ostacoli Scolastici ricadente nell'ambito educativo “dispersione scolastica e successo formativo” del Comune di Milano e finanziato con fondi ex lege n. 285/97, è stato realizzato negli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021 in otto Istituti Comprensivi e sei scuole secondarie di II° grado del Comune di Milano.

L'obiettivo generale del progetto era quello di **contrastare la dispersione scolastica nel passaggio dalla scuola secondaria di I° grado alla secondaria di II° grado** dove si concentrano le maggiori difficoltà, anche in relazione allo scarso raccordo tra obbligo scolastico e passaggio tra i due ordini di scuola. La principale strategia di inclusione e di prevenzione della dispersione è stata individuata in un accompagnamento strutturato di studenti e studentesse e delle loro famiglie nella scelta della scuola secondaria di II° grado più idonea e rispondente ai loro bisogni formativi e ai loro desideri.

L'approccio generale con cui il progetto ha inteso perseguire l'obiettivo di contrasto alla dispersione scolastica è un approccio integrato dal punto di vista dell'intervento, attraverso azioni di supporto alle e agli studenti sia di tipo individuale che di gruppo, al fine di intervenire in ambiti diversi rispetto alle difficoltà che possono incontrare. Allo stesso tempo, questo approccio prevede interventi di sostegno anche per i genitori e le scuole, attraverso uno sportello dedicato per i primi e un'attività di supporto pedagogico al consiglio di classe per le seconde, in modo da avere un coinvolgimento a 360 gradi dei soggetti coinvolti nell'accompagnamento degli studenti. Inoltre, il progetto prevedeva l'attivazione di un'équipe multidisciplinare di professionisti/e che intervengono sulle diverse attività formata da: psicologi, pedagogisti, educatori, insegnanti di L2 ed esperti di scuola a vario livello. L'équipe multidisciplinare del progetto è stata attivata in ogni scuola lavorando a stretto contatto e costante confronto con la/il docente referente scolastico e i/le coordinatori di classe.

Il primo step del progetto è stato rivolto all'identificazione delle scuole secondarie di I° grado maggiormente investite dal fenomeno della dispersione scolastica attraverso i dati a disposizione del Comune di Milano, in particolare su due aspetti il **tasso di segregazione scolastica** e la **percentuale di presenza di studenti stranieri**. Dall'incrocio dei due criteri sono state individuate le scuole, mantenendo anche una articolazione territoriale che comprendesse i 4 Poli scolastici in cui è suddiviso il territorio della città di Milano. Insieme alle

scuole secondarie di I° grado sono stati individuati alcuni IIS come potenziali scuole di destinazione degli studenti, da coinvolgere fin dal primo anno nelle attività di progetto.

Il progetto ha anche identificato e condiviso con le scuole **criteri di individuazione e segnalazione delle e degli studenti a rischio dispersione** e per i quali poter fornire un concreto supporto. I principali criteri individuati per la selezione degli studenti della scuola secondaria di I° grado sono:

- Difficoltà nella scelta della scuola secondaria di II° grado, tra le quali si intendono:
  - difficoltà nell'individuare, non solo il tipo di scuola, ma soprattutto lo specifico indirizzo (in particolare nell'ambito degli istituti professionali);
  - difficoltà a focalizzare le proprie competenze e la relazione tra queste e la scelta della scuola secondaria di II° grado;
  - scostamento tra la scelta ed il consiglio orientativo della scuola anche per fragilità scolastiche;
  - mancanza di supporto da parte dei genitori nella scelta della scuola;
- difficoltà e fragilità di apprendimento;
- scarsa motivazione nella prosecuzione degli studi;
- bocciature pregresse ed esperienze di "fallimento" scolastico.

Per il secondo anno di attività, le scuole secondarie di II° grado sono state identificate sulla base di un insieme di criteri che hanno visto la combinazione di più fattori: da un lato la presenza di studenti stranieri e il tasso di abbandono scolastico, dall'altro lato la disponibilità e l'interesse della scuola verso il progetto e l'iscrizione in essa di studenti seguiti il primo anno di attività, anche in questo caso mantenendo un'articolazione territoriale sui 4 Poli. Rispetto ai **criteri di individuazione delle e degli studenti a rischio dispersione** sono stati rivisti in relazione al contesto delle scuole secondarie di II° grado e rivolti principalmente all'inserimento scolastico, ovvero:

- partecipazione al progetto S.O.S nell'annualità precedente (prosecuzione del percorso di accompagnamento);
- difficoltà ad inserirsi nel contesto scolastico;
- difficoltà e fragilità di apprendimento;
- difficoltà evidenziate o incongruenze rispetto alla scelta della scuola secondaria di II° grado effettuata, tra le quali si intendono:
  - difficoltà a focalizzare le proprie competenze e la relazione tra queste e la scelta della scuola secondaria di II° grado;
  - scostamento tra la scelta ed il consiglio orientativo della scuola;
  - mancanza di supporto da parte dei genitori nella scelta della scuola;
  - scelta effettuata in maniera poco consapevole;
- Scarsa motivazione nella prosecuzione degli studi;
- Bocciature pregresse ed esperienze di "fallimento" scolastico.

## 1.2 La realizzazione del progetto in pandemia

Il progetto è stato ideato ed avviato nelle scuole secondarie di I° grado prima della pandemia (SARS COVID-19) nell'anno scolastico 2019/20. A fine febbraio 2020, quindi, quando le scuole sono state chiuse per la prima volta, le attività con i ragazzi erano state appena avviate in alcune scuole e nelle altre stavano per iniziare. Ritrovarsi improvvisamente fuori dalle scuole ha rappresentato, come per tutte le attività scolastiche, una sospensione totale ed una necessità di ripensare le forme dell'intervento e del coinvolgimento delle e degli studenti.

In quel momento, tutto appariva nuovo e nessuno aveva ancora il bagaglio di esperienze con l'attività da remoto che è stato accumulato successivamente, dopo un anno e mezzo di pandemia, e soprattutto c'era ancora la speranza di trovarsi in una situazione passeggera. Quando agli inizi di aprile 2020 il Ministero dell'Istruzione ha fornito alle scuole secondarie di I° grado le indicazioni sulle modalità di svolgimento dell'esame di Stato, tutte le scuole coinvolte hanno richiesto un supporto diretto del progetto per poter sostenere ed accompagnare le e gli studenti che erano stati segnalati come più fragili e a rischio dispersione già prima della pandemia. In quella fase, le scuole si trovavano nella condizione di far fronte ad una situazione in cui con le e gli studenti più fragili – con minori risorse tecnologiche, economiche e di supporto familiare – i contatti erano stati quasi completamente persi. La dispersione scolastica stava assumendo una forma ed una dimensione mai viste prima.

Il progetto, quindi, ha avuto la necessità di ridefinire l'articolazione delle proprie attività per poter rispondere alle esigenze di questa particolare situazione, attivando molte risorse nel contatto ed aggancio degli studenti e dei loro genitori e lavorando in sinergia con la scuola per la definizione di percorsi individualizzati di accompagnamento all'esame di stato e, quando necessario, di accompagnamento alla scelta della scuola secondaria di II° grado non ancora effettuata.

Per affrontare questa situazione, sono state attivate concrete sinergie con alcuni servizi del Comune di Milano, come l'Unità CODIS - Contrasto alla Dispersione Scolastica, a cui sono stati segnalati quei casi che non potevano essere supportati dal progetto o che necessitavano di una presa in carico più ampia, e il progetto FAMI Lab'impact RAGGIUNGIMI-SCUOLA per l'attivazione di un servizio di mediazione linguistico culturale per le scuole in cui il progetto S.O.S. era stato attivato.

## 1.3 La valutazione del progetto

Al termine di ciascun anno scolastico è stata realizzata una valutazione delle attività e della capacità di intervento del progetto (anche alla luce della sopravvenuta situazione sanitaria),

attraverso un bilancio del quadro attuativo, per come realizzatosi nelle istituzioni scolastiche coinvolte. La valutazione ha coinvolto per entrambe le annualità i Dirigenti scolastici e le/i docenti delle scuole referenti per il progetto e, solo per le scuole secondarie II° grado, anche gli studenti.

In questa cornice, le dimensioni attuative del progetto S.O.S oggetto di approfondimento sono state le seguenti:

1. la capacità del progetto S.O.S di intercettare, attraverso le sue azioni, i bisogni del singolo istituto scolastico e delle/degli studenti;
2. l'efficacia delle modalità di realizzazione del progetto in relazione ai tempi e alle specifiche esigenze delle scuole;
3. il grado e le forme della partecipazione delle e degli studenti al progetto.

Le dimensioni valutative sono state analizzate secondo tre modalità combinate tra loro:

- auto o etero-somministrazione, a seconda dei casi, di un questionario ai/alle docenti referenti del progetto nelle scuole coinvolte;
- realizzazione di brevi interviste semi-strutturate ai/alle Dirigenti delle istituzioni scolastiche;
- auto somministrazione di questionari strutturati (alla presenza degli operatori del progetto che hanno fornito spiegazioni e chiarimenti) alle e agli studenti che hanno partecipato alle attività.

Gli esiti della valutazione sono riportati nei capitoli che seguono congiuntamente all'attività di ricerca condotta dall'Osservatorio sulla Dispersione scolastica del comune di Milano attivato nell'ambito del progetto in continuità con l'attività svolta nelle precedenti edizioni di progetti di intervento nella stessa area educativa a partire dall'a. s. 2015/2016.

Nel secondo capitolo è stata ricostruita una fotografia del fenomeno della dispersione scolastica nelle scuole del Comune di Milano attraverso i dati ANASCO (Anagrafe degli studenti del Comune di Milano relativamente agli studenti delle scuole secondarie di I° grado) e i dati disponibili sul sito SISI (piattaforma open source del Comune di Milano) per gli studenti delle scuole secondarie di II° grado.

Nel terzo capitolo sono stati ricostruiti i profili delle e degli studenti che hanno partecipato alle attività del progetto nelle due annualità e analizzata la loro partecipazione e il loro interesse, sia dal punto di vista delle e dei docenti sia dal punto di vista delle e degli studenti.

Nel quarto capitolo è stato analizzato il cambiamento e gli effetti prodotti della pandemia in particolare per quanto riguarda il bisogno di supporto degli studenti, sempre tenendo in considerazione i punti di vista di docenti e studenti.

Infine, nel quinto capitolo è stata presa in esame la capacità del progetto di rispondere ai bisogni delle scuole e degli studenti, soprattutto in relazione alla gestione della particolare situazione scolastica determinata dalla pandemia.

## 2. Fotografia del rischio dispersione nel territorio di Milano

Il comune di Milano è posto geograficamente in una delle regioni dove il fenomeno dispersione ha rilevanza sia nella componente implicita<sup>1</sup> che esplicita<sup>2</sup> per la presenza di una proporzione di popolazione straniera sopra i livelli nazionali. Milano è infatti un polo di attrazione per chi è in cerca di lavoro comprese le famiglie di cittadini di paesi terzi. Se confrontiamo la percentuale di popolazione straniera frequentante le scuole secondarie di I° e II° grado a livello nazionale (dati MIUR) e nel comune di Milano (dati SISI) la percentuale di popolazione studentesca straniera in queste ultime è più del doppio rispetto alla media nazionale passando dal 10,1% al 22,1% nelle secondarie di I° grado e dal 7,5% al 18% in quelle di II° grado.

Osservando le 7 cittadinanze più presenti a Milano nella scuola secondaria di I° grado<sup>3</sup> e confrontandole con il dato nazionale MIUR sul tasso di dispersione scolastica distinta per cittadinanza, possiamo avere indicazioni della specificità della popolazione studentesca proveniente da paesi terzi presente nelle scuole milanesi. In altri termini, possiamo osservare a livello nazionale il tasso di dispersione scolastica per cittadinanza e confrontarlo con il tasso di dispersione medio della popolazione straniera italiana per le prime 7 nazionalità più presenti a Milano.

Andando a confrontare i dati nazionali ci si accorge che a Milano si concentra una popolazione studentesca che ha tassi di dispersione nettamente superiori alla media nazionale e questo sia per i percorsi secondari di primo livello che per quelli di secondo. In particolare, la popolazione egiziana, quella rumena e quella cinese, tra le più presenti a Milano, hanno tassi di dispersione che superano le medie nazionali. Questo fa di Milano un caso studio nella lotta alla dispersione scolastica.

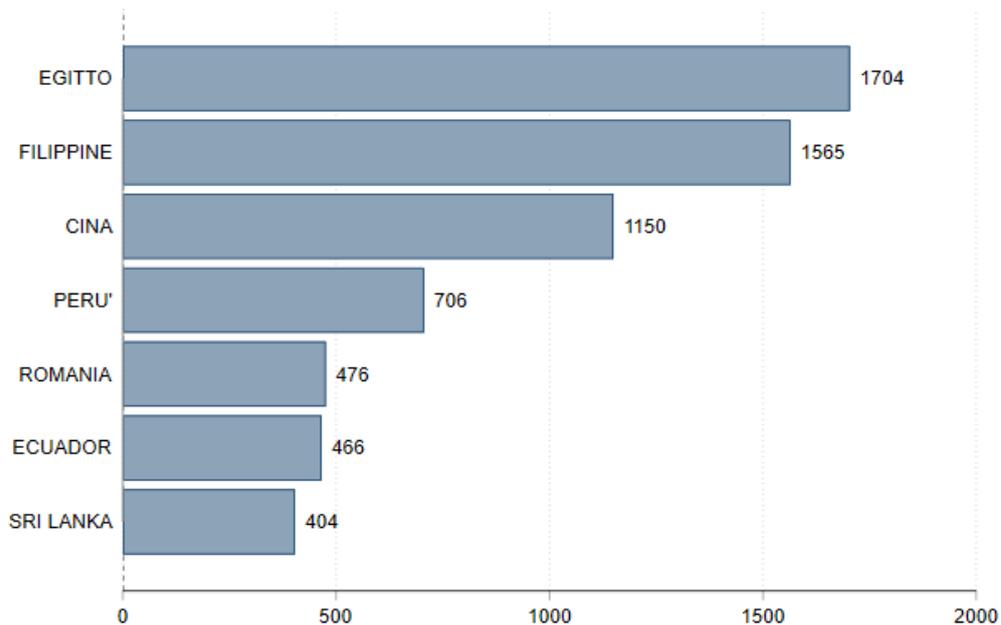
---

<sup>1</sup> Dispersione scolastica implicita: si riferisce agli studenti che, pur non essendo dispersi in senso esplicito, finita la scuola non hanno le competenze necessarie per entrare nel mondo del lavoro e dell'Università. Spesso questo aspetto sfugge all'attenzione della società, motivo per cui si parla anche di dispersione scolastica nascosta.

<sup>2</sup> Dispersione scolastica esplicita: studenti che abbandonano la scuola senza aver completato la scuola secondaria di II° grado.

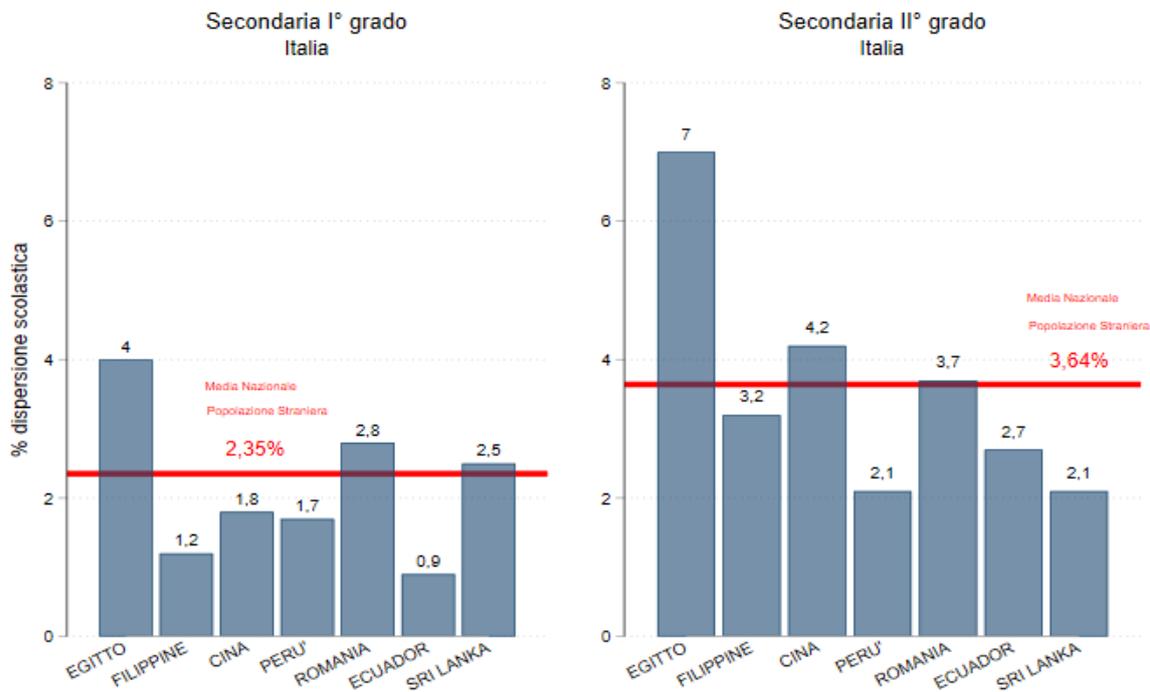
<sup>3</sup> Nel Portale SISI non è possibile estrarre il dettaglio sulle singole nazionalità degli studenti di scuola secondaria di II° grado ma solo il dato distinto per cittadinanza a tre modalità: italiani; nati in Italia; nati all'estero.

**Grafico 1 - Prime 7 nazionalità istituti secondari di I° grado, Milano 2020/2021**



Fonte: elaborazione ISMU su dati ANASCO

**Grafico 2 - Tasso di dispersione scolastica per cittadinanza in Italia (2018/2021) sulle prime 5 cittadinanze presenti a Milano. Scuola secondaria I° e II° grado. V.%**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati ANASCO e MIUR

## 2.1 Scuole secondarie di I° grado

La scuola secondaria di I° grado ha visto crescere in questi anni il numero di studenti sia nella componente italiana che in quella straniera. Nel complesso guardando ai dati SISI si passa dai 34.831 studenti dell'anno scolastico 2013/2014 ai 37.105 del 2019/2020. Questa crescita della popolazione riguarda in buona parte quella straniera che segue traiettorie di vita meno regolari dei coetanei nativi. Questa affermazione trova conferma confrontando la classe in cui uno studente è inserito e la sua età. Nell'anno 2019/2020 sono il 21,8% gli alunni stranieri che hanno un anno in più rispetto all'età anagrafica prevista per quella classe, 5,1 punti percentuali in meno rispetto al 2013/2014.

**Tabella 1 - Distribuzione di frequenza del Percorso scolastico distinto per cittadinanza. V.%**

Italiani	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Percorso	%	%	%	%	%	%	%	%
In anticipo	6,6	6,4	6,2	5,9	6,0	6,1	6,0	5,7
Non standard	2,3	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Regolare	85,4	86,5	88,4	89,2	89,5	89,8	90,0	90,9
Rit. di 1 anno	5,0	4,8	4,8	4,4	4,1	3,7	3,6	3,0
Rit di 2 anni	0,6	0,5	0,5	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3
Rit. di 3 anni +	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1
<b>Totale</b>	<b>100</b>							
<b>CPT</b>	<b>%</b>							
In anticipo	2,7	2,6	2,5	3,1	3,2	3,2	2,9	3,1
Non standard	2,1	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Regolare	59,7	61,6	64,8	64,1	66,7	68,4	70,7	73,5
Rit. 1 anno	26,9	26,4	25,9	26,5	24,2	23,3	21,8	19,7
Rit. 2 anni	7,6	6,7	5,8	5,3	5,2	4,5	4,0	2,8
Rit. di 3 anni +	1,0	0,9	1,0	1,0	0,7	0,6	0,6	0,8
<b>Totale</b>	<b>100</b>							

Fonte: elaborazione ISMU su dati SISI

Osservando l'andamento nel tempo, ci sono segnali di miglioramento, ma il dato ci racconta di come anche a questo livello scolastico si possono accumulare ritardi, che come riportato in letteratura, sono eventi di vita con una buona capacità predittiva rispetto all'abbandono scolastico. Così come le interruzioni di frequenza durante il corso dell'anno che, anche nel caso di un rientro a scuola nell'anno successivo determinano un ritardo di anni sull'espletamento dell'obbligo scolastico con effetti negativi sulle motivazioni e sulla fiducia nella propria efficacia rispetto alle prestazioni scolastiche. Se volgiamo l'attenzione agli esiti

dell'esame di stato, infatti, ritroviamo le stesse diseguaglianze nelle probabilità di ottenere il diploma di scuola secondaria di primo livello. Fra coloro che non superano l'esame più della metà della popolazione è straniera con un gap rispetto agli italiani in crescita nel tempo. Confortante il dato che anche la percentuale di chi si diploma fra gli stranieri è progressivamente cresciuto dal 2014 al 2021, a dimostrazione di come sia in atto un adattamento del sistema scolastico che si è dotato di maggiori strumenti per supportare questa popolazione. Tuttavia, questa disparità nell'ottenimento del diploma di terza media è un precoce segnale di dispersione implicita (INVALSI, 2021). Il non aver acquisito competenze nella scuola dell'obbligo è un primo passo verso un processo cumulativo che comporta minori opportunità anche nella transizione fra scuola e mercato del lavoro.

**Tabella 2 - Alunni di classe terza che hanno superato l'esame di stato per cittadinanza. V. %**

	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
<b>Non Superato</b>	%	%	%	%	%	%	%	1 %
Italiana	40,2	41,2	41,8	48,8	35,2	33,3	35,6	33,5
Straniera	59,8	58,8	58,2	51,2	64,8	66,7	64,4	66,5
<b>Totale</b>	<b>100</b>							
<b>Superato</b>	%	%	%	%	%	%	%	%
Italiana	81,3	80,6	81,7	82,2	81,0	79,1	78,9	79,1
Straniera	18,7	19,4	18,3	17,8	19,0	20,9	21,1	20,9
<b>Totale</b>	<b>100</b>							

Fonte: elaborazione ISMU su dati ANASCO e SISì

Attraverso i dati ANASCO è possibile osservare le ripetenze e le interruzioni di frequenza anche nell'anno 2020/2021. Il numero delle e degli studenti che erano ripetenti nell'anno scolastico 2019/2020 ammonta a 643, dato che è diminuito significativamente scendendo a 140 nell'anno successivo. Questo dato è dovuto alla scelta ministeriale di "sospendere le bocciature" legata allo stato di emergenza per la pandemia e alle conseguenti ricadute del primo lock down sulla frequenza scolastica. In questo calo generalizzato del numero di ripetenze, le diseguaglianze legate alla cittadinanza sono invece cresciute passando dal 60% al 71% di studenti stranieri sul totale dei ripetenti. Al contempo si è ridotta la differenza di genere in tendenza negativa rispetto all'anno precedente, dato che trova ragioni plausibili nel fatto che le bocciature nell'anno scolastico 2019/2020 riguardano una parte di popolazione che per una serie di fattori economici e sociali hanno trovato difficoltà a frequentare in modo continuativo a distanza.

**Tabella 3 - Distribuzione dei ripetenti per cittadinanza e genere. V.%, Milano**

	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	Totale
<b>Cittadinanza</b>	%	%	%	%	%
Italiani	48,6	42,8	40,4	29,4	43,4
CPT	51,4	57,2	59,6	70,6	56,6
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

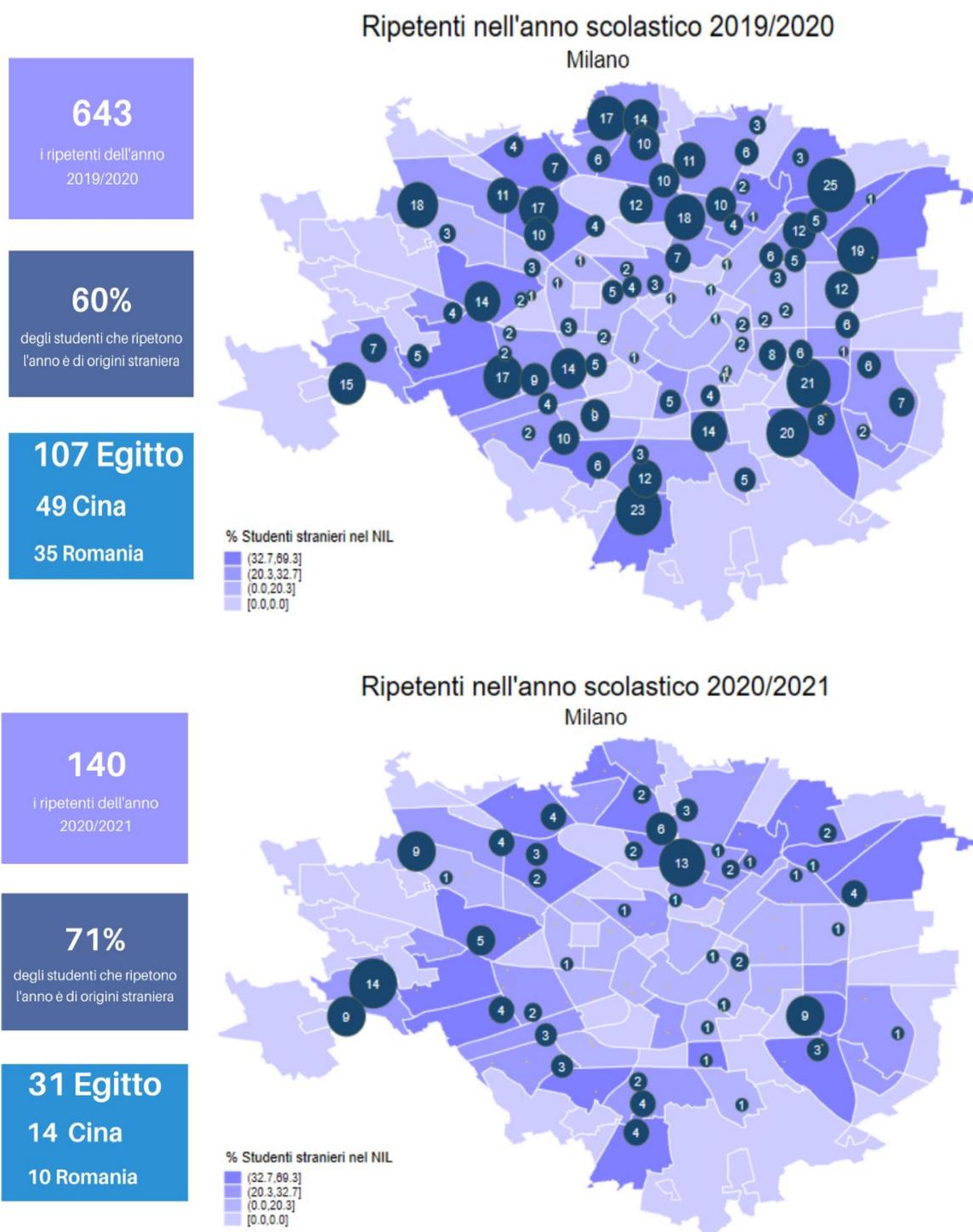
<b>Genere</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Femmine	35,5	36,8	30,3	37	34,5
Maschi	64,5	63,2	69,7	63	65,5
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborazione ISMU su dati ANASCO

La riduzione nel divario di genere nell'anno 2020/2021 deve essere letta alla luce delle particolari condizioni dell'ultimo anno scolastico. Infatti, la frequenza online ha penalizzato chi non ha trovato sostegno a casa nell'utilizzo delle tecnologie oppure chi era privo di una connessione stabile, fattori legati ad uno stato di svantaggio economico prima che motivazionale. Questa condizione ha investito indiscriminatamente maschi e femmine appianando le differenze. Da un lato, studentesse meno propense a lasciare gli studi e alle ripetenze hanno incontrato difficoltà legate al divario digitale, dall'altro il mercato del lavoro informale depresso a causa della pandemia, ha perso il potenziale attrattivo per la componente maschile. La sommatoria di questi due fattori contingenti ha plausibilmente concorso ad una riduzione del gap di genere (Arace, 2020).

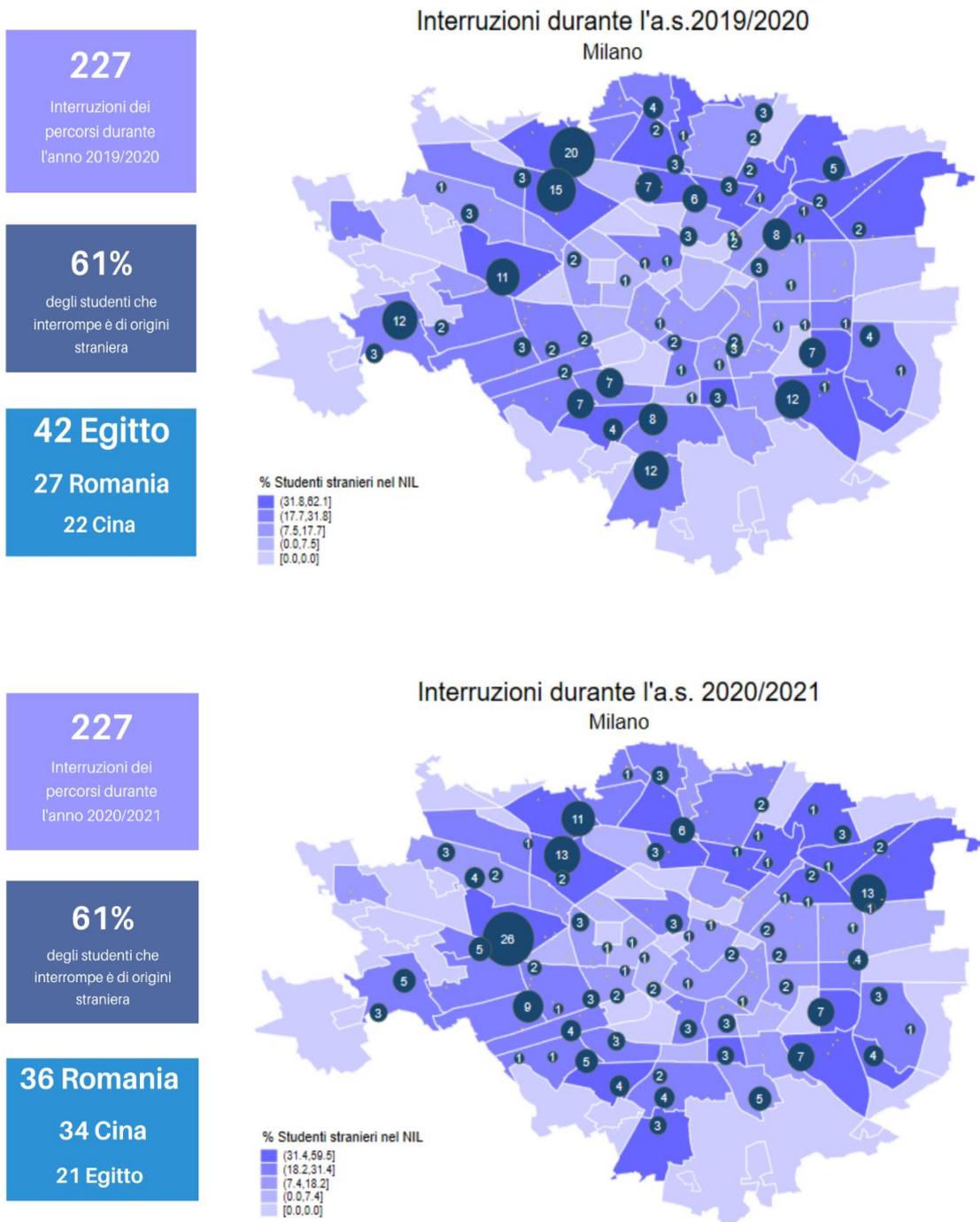
Da un punto di vista territoriale le ripetenze si sono ridotte soprattutto nelle zone adiacenti al centro della città mentre si sono mantenute nelle zone periferiche dove è più elevata la concentrazione di studenti stranieri e di famiglie con difficoltà economiche. Le ripetenze, in questo particolare anno, riguardano solo chi non ha la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale (art. 11, comma 1, del Decreto legislativo n. 59 del 2004). Difficile, se non attraverso un focus qualitativo, capire se queste assenze siano dovute a mancanza di risorse economiche e di istruzione delle famiglie o motivazionali. Quello che è possibile comprendere attraverso i dati è che le famiglie straniere hanno incontrato più difficoltà delle famiglie italiane nel permettere ai figli di seguire le lezioni durante la pandemia. Infatti, l'inasprimento della disuguaglianza fra studenti italiani e stranieri rispetto alle ripetenze pesa 11 punti percentuali in un solo anno (passando, come anticipato dal 60% al 71%). Inoltre, osservando le mappature della copertura internet della città attraverso il sito <https://bandaultralarga.italia.it/> si vede come Milano offra una copertura della connessione ottima, ma questa è lasciata interamente al mercato privato, quindi alle capacità di sostenere la spesa dell'abbonamento alle famiglie. Anche questo può essere causa della crescita del gap sulle ripetenze.

**Grafico 3 - Distribuzione degli studenti che ripetono l'anno per scuola e presenza di studenti stranieri nel NIL di riferimento**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati ANASCO e SIT

**Grafico 4 - Distribuzione delle interruzioni per scuola e presenza di studenti stranieri nel NIL di riferimento**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati ANASCO e SIT

Il numero di interruzioni, invece, rimane costante nei due anni di osservazione e si conferma una netta separazione fra le scuole del centro e quelle periferiche ma con una differenza: nel 2020/2021 anche nelle zone del centro si rileva un capillare aumento del numero di

interruzioni in quartieri dove non vi erano casi nel precedente anno scolastico. Questo dato suggerisce che ci siano anche fattori motivazionali oltre che strutturali e socioeconomici che hanno portato ad abbandonare la frequenza scolastica. Le mancate occasioni di socializzazione con i compagni e lo stato di isolamento legato alle condizioni imposte dalla pandemia hanno modificato la geografia delle interruzioni andando a colpire zone della città dove il fenomeno era assente o moderato.

## 2.2 Le scuole secondarie di II° grado

Per la scuola secondaria di II° grado possiamo avvalerci di fonti statistiche di seconda mano e dei soli dati aggregati reperibili in formato open source sul portale SISI del Comune di Milano. L'ultimo anno di rilevazione è il 2018/2019. Per questo è possibile ricostruire un quadro descrittivo che non ci consente di vedere gli effetti dell'ultimo biennio segnato dalla pandemia oltre che di avere a disposizione l'informazione specifica sulla dispersione scolastica. Non è disponibile il numero di interruzioni e non è possibile osservare le ripetenze distinte fra italiani e stranieri; pertanto, è possibile osservare soltanto l'andamento nel tempo delle ripetenze per genere e indirizzo scolastico.

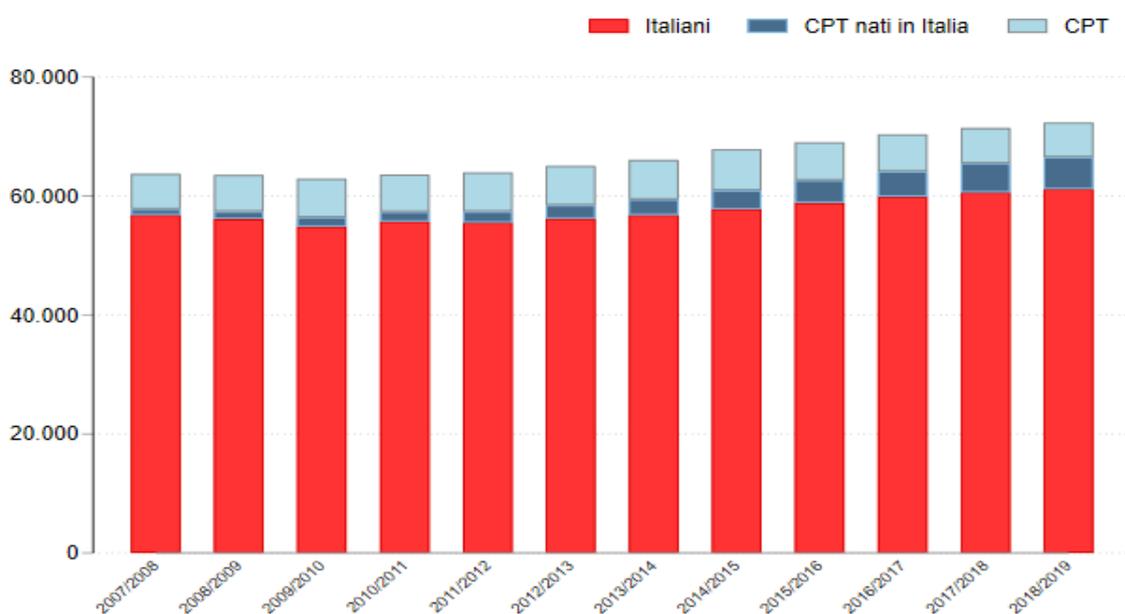
Negli anni dal 2007 al 2019 l'incremento della popolazione studentesca di Milano è stato costante. Si è passati dai 63.740 studenti ai 72.352 del 2019 con un incremento in valori assoluti di 8.612 studenti. Questo conferma il fatto che Milano è un polo di attrazione per gli studenti delle scuole "superiori". Un incremento di 13,5 punti percentuali che vede protagonista la popolazione dei cittadini stranieri nati in Italia il cui numero cresce di 4.369 unità pari al 50% dell'incremento dell'intera popolazione studentesca di scuola superiore di II° grado di Milano nel periodo di osservazione.

La percentuale di popolazione straniera è del 15% al 2019 e in costante crescita nel tempo a dimostrazione di come il fenomeno migratorio sia in fase matura con una crescita del numero di alunni stranieri di seconda generazione che accedono al sistema di istruzione secondario.

Osservando la distribuzione degli studenti per indirizzo scolastico, si conferma come evidenziato nel precedente report (Bonini, Santagati, 2018), una massiccia presenza di alunni stranieri nati in Italia che aumenta la sua presenza nel tempo in tutti e tre gli indirizzi scolastici anche se la scelta più frequente è di iscriversi ai tecnici. Anche fra le prime generazioni si inizia a vedere nel tempo una maggior presenza negli istituti tecnici a scapito dei professionali a partire dall'anno 2014/2015 andamento che tende a stabilizzarsi negli anni successivi. Questo fenomeno così come il picco di ripetenze osservato nei professionali e nei tecnici ha, con buona probabilità, ha origine nel 2011/2012 quando è stata elevata l'età dell'obbligo scolastico ai 16 anni (Grafico 5). L'innalzamento della presenza straniera nella scuola secondaria di II° grado non è a costo zero. Infatti, da un lato risponde all'esigenza dell'equità

di accesso ai differenti livelli del sistema di istruzione per chi proviene da condizioni socioeconomiche medio-basse, dall'altro porta con sé il rischio di esperire una bocciatura a causa della richiesta di competenze più elevate e del poco supporto che la famiglia può dare sia come competenze linguistiche, che economiche. Questo è uno degli aspetti che concorrono a rendere le ripetenze un fenomeno correlato e predittivo dell'abbandono scolastico e vale a maggior ragione per la popolazione di cittadini provenienti da paesi terzi, per i quali, l'istituzione più competente nella trasmissione della lingua italiana non è la famiglia ma la scuola.

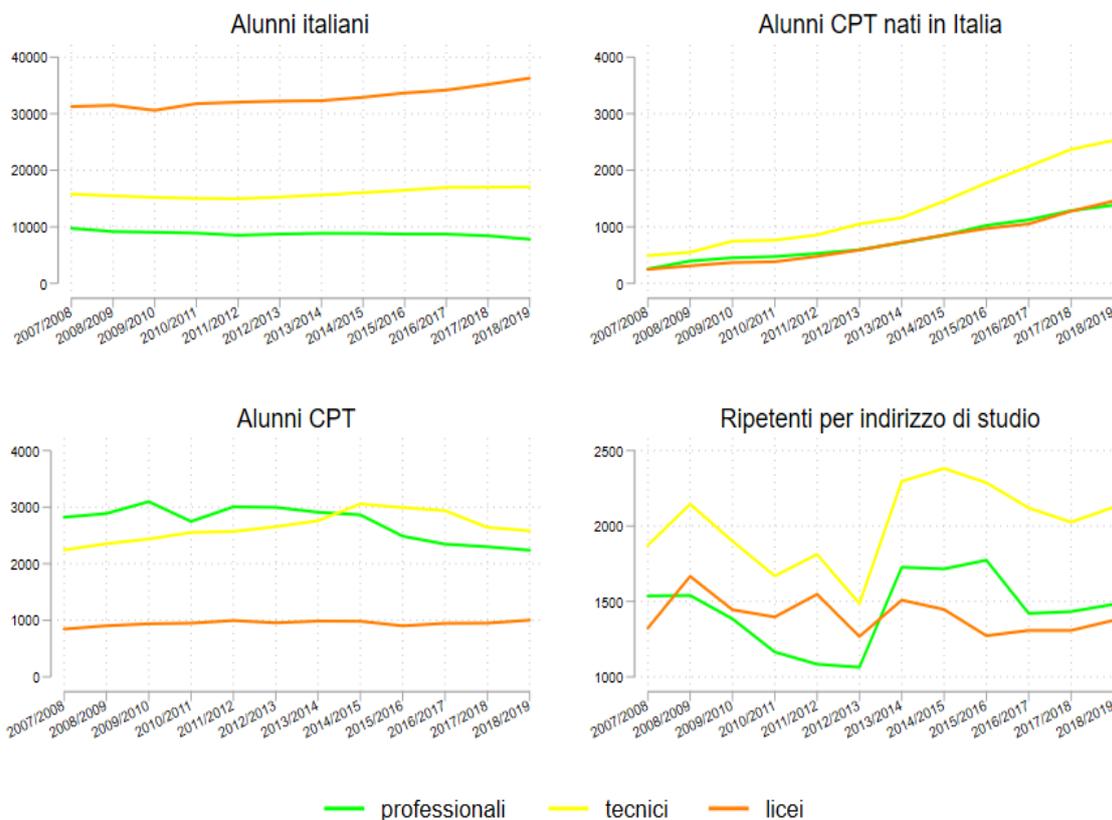
**Grafico 5 - Distribuzione degli alunni di scuola secondaria di II° grado di Milano per cittadinanza**



Fonte: elaborazione ISMU su dati SISI

Tuttavia, dopo una prima crescita del numero di ripetenze nei professionali e nei tecnici il fenomeno si è ridotto e stabilizzato nelle annate successive a partire dal 2015/2016, un dato positivo che indica come le istituzioni scolastiche della città siano riuscite in breve tempo ad arginare il fenomeno.

**Grafico 6 - Studenti delle scuole superiori di II° grado di Milano per cittadinanza e indirizzo scolastico**



Fonte: elaborazione ISMU su dati SIS

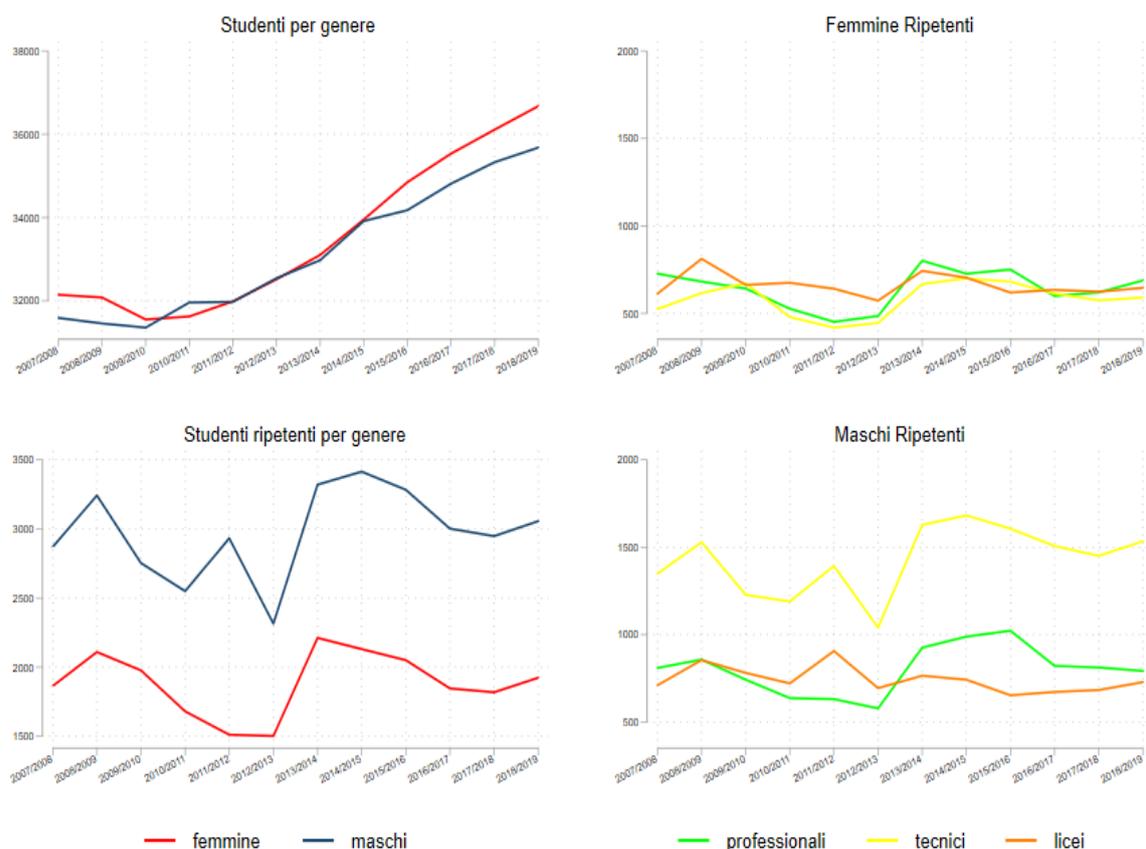
La letteratura fornisce solide evidenze empiriche della maggiore incidenza del fenomeno delle ripetenze e della dispersione scolastica fra la popolazione straniera. Tuttavia, attraverso i dati a disposizione è possibile leggere il fenomeno delle ripetenze distinguendo solo per tipologia di scuola, genere e indirizzo scolastico. Ciò che è possibile osservare attraverso le serie storiche a disposizione è che la percentuale dei ripetenti è stabile nel tempo a partire dal 2014 con più di 2/3 delle ripetenze concentrate nel primo e secondo anno di corso e si riduce progressivamente dalla terza alla quinta (Tabella 4). Rispetto al report precedente dell’Osservatorio sulla dispersione scolastica in cui si osservava una decrescita del fenomeno nel 2017/2018, nell’annata successiva il fenomeno risulta stabile e si riporta sui livelli del 2007/2008, attorno ai valori di 1.250 unità fra i licei, 1.500 fra i professionali e 2.000 unità nei tecnici (Grafico 7).

**Tabella 4 - Distribuzione degli alunni ripetenti, scuole secondarie di II° grado di Milano, per anno di corso. V.%**

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	Totale
	%	%	%	%	%	%
<b>Non ripetente</b>	<b>91,83</b>	<b>92,27</b>	<b>93,11</b>	<b>93,33</b>	<b>93,12</b>	<b>92,71</b>
1° anno	23,92	23,08	22,72	22,60	22,45	23,57
2° anno	20,70	21,25	20,89	20,55	20,54	20,77
3° anno	19,61	19,47	20,31	19,92	19,83	19,81
4° anno	18,30	18,13	18,06	18,88	18,44	18,15
5° anno	17,47	18,08	18,03	18,05	18,74	17,70
<b>Ripetente</b>	<b>8,17</b>	<b>7,73</b>	<b>6,89</b>	<b>6,67</b>	<b>6,88</b>	<b>7,29</b>
1° anno	39,55	39,95	40,03	39,88	38,27	35,84
2° anno	21,48	20,81	20,50	21,44	20,46	21,44
3° anno	19,01	17,83	18,91	17,94	18,65	20,13
4° anno	11,58	12,64	10,60	11,75	12,61	13,13
5° anno	8,39	8,77	9,96	9,00	10,00	9,46
<b>Totale</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fonte: elaborazione ISMU su dati SISI

**Grafico 7 - Studenti delle scuole secondarie di II° grado di Milano per genere, genere/ripetenze, genere/ripetenze/indirizzo di studio**



Fonte: elaborazione ISMU su dati SISI

Il genere rimane una discriminante significativa, infatti, nonostante le alunne siano più numerose dei loro coetanei, la distribuzione delle ripetenze mostra come siano i maschi ad avere una propensione maggiore a ripetere anni di scuola con un divario che rimane costante nel periodo di osservazione.

L'impatto dell'aumento dell'età scolare è congiunturale ma modulato nei singoli indirizzi di studio. Infatti, le ripetenze per le studentesse, a partire dalla riforma della scuola del 2010, sono in crescita dal 2012 fino al 2014 in tutti e tre gli indirizzi, anche se la crescita è più marcata nei tecnici e professionali dove in precedenza erano poco presenti e dove è ragionevole pensare si sia concentrata la popolazione con meno motivazioni a continuare la carriera scolastica. Fra la popolazione maschile dove la presenza fra tecnici e professionali era già consistente si vede lo stesso effetto congiunturale mentre nei licei, a parte un picco nel 2011/2012 sembra aver influito meno. Non rappresenta evidenza empirica ma rimane da segnalare che sono gli indirizzi disciplinari dove si concentra maggiormente la popolazione straniera ad avere il numero maggiore di ripetenze in valori assoluti.

Guardando al tasso lordo di mancata re-iscrizione<sup>4</sup>, indicatore che confronta il numero di iscritti di un anno con quello precedente, si osserva come il processo selettivo sia concentrato nel passaggio fra il primo ed il secondo anno. A fronte di una stabilità nei tecnici e nei licei, sono i professionali che hanno visto un netto miglioramento nel tempo, anche se, a partire dal 2016/2017 si è verificata un'inversione di tendenza confermata negli anni successivi. I tassi più elevati all'ultima rilevazione sono negli istituti tecnici. Nel passaggio dal secondo al terzo anno i tassi in tutti e tre gli indirizzi si riducono e viene confermato il netto miglioramento degli istituti professionali e una stabilità nei licei. Gli istituti tecnici si confermano le scuole con un tasso più elevato di mancate re-iscrizioni ma questo non sorprende anche perché hanno il numero più elevato di ripetenze e sono la scelta predominante degli alunni stranieri.

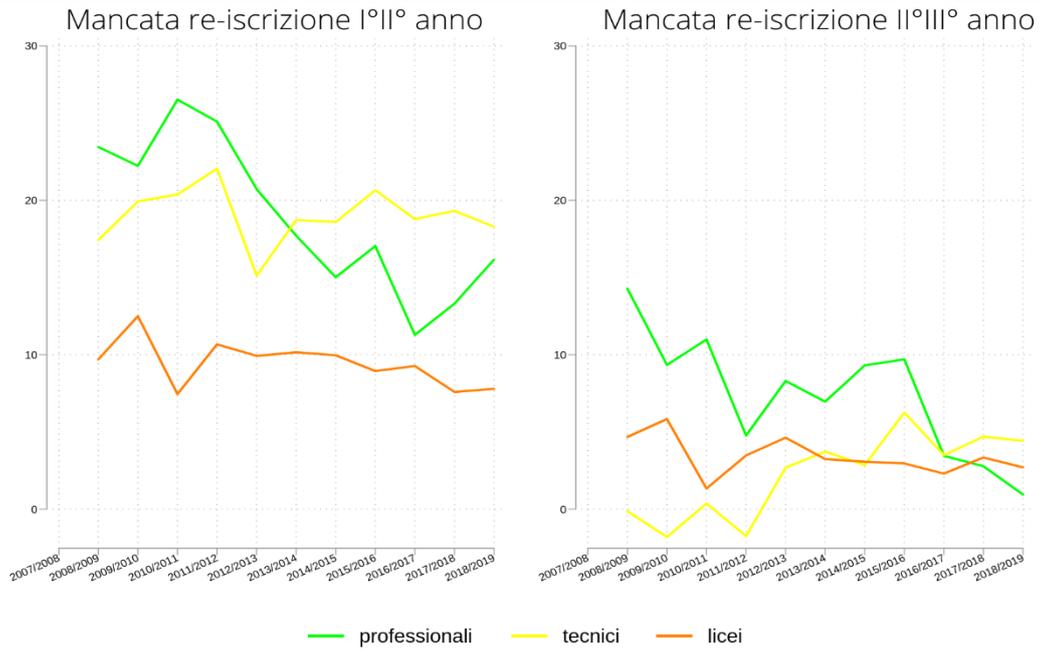
Infatti, se approfondiamo il tema distinguendo per cittadinanza il gap fra italiani e stranieri nel passaggio fra primo e secondo anno è considerevole anche negli istituti tecnici oltre che nei licei, inoltre la situazione a partire dal 2015/2016 è migliorata ma questo vale più per i licei che per i tecnici. Nei professionali gli studenti italiani vedono crescere in modo marcato l'indicatore passando dall'8 al 15% dal 2016 al 2019. Sono quindi la popolazione che assorbe maggiormente l'inversione di tendenza in questo indirizzo, portandosi sugli stessi livelli degli stranieri che invece riducono la percentuale di mancate re-iscrizioni negli stessi anni.

---

<sup>4</sup> Il tasso lordo di mancata reiscrizione non tiene conto sia dei movimenti demografici e migratori (e quindi tende a sottostimare gli abbandoni, a causa del continuo ingresso di nuovi studenti) sia dei cambiamenti di scuola: scuole che perdono iscritti avranno dei tassi di mancata reiscrizione elevati, mentre scuole che ricevono iscritti da altri istituti avranno tassi di mancata reiscrizione ridotti o addirittura negativi (ovverosia di aumento delle iscrizioni).

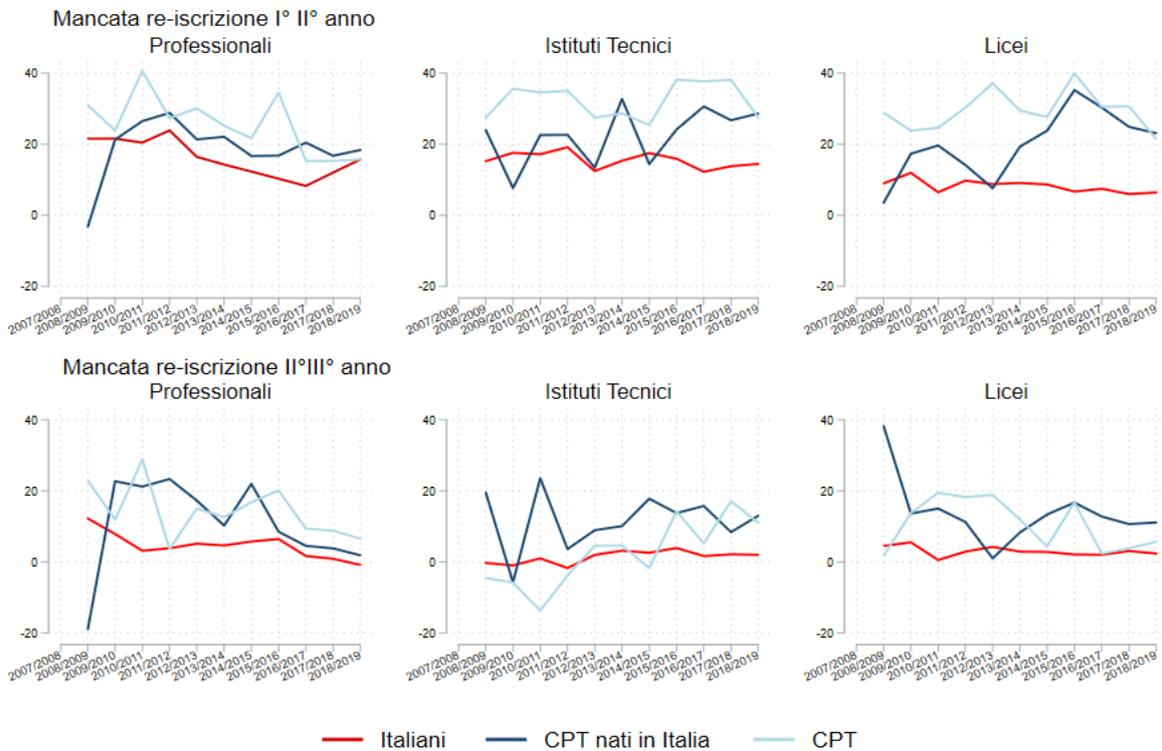
$$tasso\ lordo = \frac{iscritti_{tji} - iscritti_{t+1,j,i+1}}{iscritti_{tji}}$$

**Grafico 8 - Tasso lordo di mancata re-iscrizione per indirizzo scolastico**



Fonte: elaborazione ISMU su dati SISl

**Grafico 9 - Tasso lordo di mancata re-iscrizione per indirizzo scolastico e cittadinanza**



Fonte: elaborazione ISMU su dati SISl

Volgendo l'attenzione sul passaggio fra secondo e terzo anno rimane un divario fra studenti italiani e stranieri anche se meno marcato così come si riduce in genere il fenomeno delle mancate re-iscrizioni. Si conferma quindi la tendenza osservata nel report dell'Osservatorio del 2018, in cui si descriveva l'inizio di un'inversione di tendenza a partire dall'anno 2017/2018, ma questo vale soprattutto per i licei e i professionali, mentre è meno lineare la situazione nei tecnici.

### 3. Profilo degli studenti coinvolti e loro partecipazione al progetto

In questo capitolo si intende ricostruire il profilo delle e degli studenti coinvolti nelle due annualità del progetto, che hanno partecipato alle attività durante la pandemia. Dopo una descrizione delle principali caratteristiche, il capitolo prosegue con l'analisi valutativa della loro partecipazione dal punto di vista della scuola, condotta attraverso 19 interviste ai docenti referenti del progetto (11 relative al primo anno di progetto e 8 al secondo) e a 9 (di cui 6 nel primo anno di progetto) ai Dirigenti scolastici delle scuole di I° e II° grado in cui sono state svolte le attività nei due anni.

Infine, sarà analizzato il punto di vista delle e degli studenti in merito al loro coinvolgimento, ricostruito attraverso i questionari somministrati al termine delle attività nelle scuole secondarie di II° grado.

#### 3.1 Descrizione e caratteristiche del gruppo di studenti

##### 3.1.1 Scuole secondarie di primo grado a.s. 2019/2020

Le attività del progetto nell'anno scolastico 2019/2020 hanno interessato complessivamente 121 alunni frequentanti le classi terze di otto scuole secondarie di I° grado di Milano. L'86% degli studenti coinvolti nel progetto è di origine straniera, e di questi il 40% è nato in Italia.

**Tabella 5 - Numero di alunni delle scuole secondarie di I° grado che hanno partecipato al progetto nel 2019/2020 per origine e per scuola**

Scuola	Origine straniera	Origine straniera - nati in Italia	Origine italiana	Total e	% scuola
IC ARCADIA	3	8	4	<b>15</b>	12,4
IC CANDIA	2	4	2	<b>8</b>	6,6
IC CONFALONIERI	12	4	2	<b>18</b>	14,9
IC CONSOLE MARCELLO	9	10	2	<b>21</b>	17,4
IC GIACOSA	13	3	-	<b>16</b>	13,2
IC SANT'AMBROGIO	3	9	2	<b>14</b>	11,6
IC TOLSTOJ	8	7	4	<b>19</b>	15,7
IC TRILUSSA	6	3	1	<b>10</b>	8,3

<b>Totale</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>17</b>	<b>121</b>	100,0
% origine	46,3	39,7	14,0	100,0	82,6

Fonte: dati ed elaborazioni ISMU

Tra i paesi di origine delle e degli studenti le provenienze prevalenti sono quella egiziana, cinese e filippina.

Rispetto al genere ha prevalso la componente maschile, rappresentata dal 56% del campione.

**Tabella 6 - Numero di alunni delle scuole secondarie di I° grado che hanno partecipato al progetto nel 2019/2020 per origine e genere**

Origine studenti	Femmina	Maschio	nd	Totale	% origine
Origine straniera	20	33	3	56	46,3
Origine straniera - nati in Italia	22	25	1	48	39,7
Origine italiana	7	10		17	14,0
<b>Totale</b>	<b>49</b>	<b>68</b>	<b>4</b>	<b>121</b>	<b>100,0</b>
% genere	40,5	56,2	3,3	100,0	

Fonte: dati ed elaborazioni ISMU

Relativamente alla prosecuzione degli studi si osserva come le scuole abbiano orientato ben la metà degli studenti del progetto verso i corsi di formazione professionale e un quinto verso gli istituti professionali; a 19 alunni è stato consigliato di scegliere istituti tecnici, mentre il percorso liceale è stato suggerito solo a 8 studenti, tra cui 5 studentesse.

Le differenze più marcate si riscontrano tra le diverse origini degli studenti: al gruppo di studenti provenienti da altri paesi è stato suggerito in maniera più rilevante di orientarsi sui corsi di formazione professionale (57%); per gli alunni stranieri nati in Italia quasi un terzo dei consigli orientativi sé stato per gli istituti professionali; mentre nel piccolo gruppo degli autoctoni è più alta rispetto alla media la proporzione di coloro ai quali è stato consigliato un Istituto tecnico (5 casi su 17).

**Tabella 7 - Alunni delle scuole secondarie di I° grado che hanno partecipato al progetto nel 2019/2020 per tipologia di istruzione superiore consigliata, origine e genere. V%**

Origine	leFP	Professionale	Tecnico	Liceo	nessuno/nd	Totale
Origine straniera	57,1	17,9	14,3	8,9	1,8	100,0
Origine stranieri - nati in Italia	41,7	31,3	12,5	4,2	10,4	100,0
Origine italiana	52,9	11,8	29,4	5,9	0,0	100,0
<b>Totale</b>	<b>50,4</b>	<b>22,3</b>	<b>15,7</b>	<b>6,6</b>	<b>5,0</b>	<b>100,0</b>

Genere*	leFP	Professionale	Tecnico	Liceo	nessuno/nd	Totale
Femmine	49,0	20,4	14,3	10,2	6,1	100,0
Maschi	51,5	23,5	17,6	2,9	4,4	100,0
<b>Totale</b>	<b>50,4</b>	<b>22,2</b>	<b>16,2</b>	<b>6,0</b>	<b>5,1</b>	<b>100,0</b>

\* sono stati esclusi dalla tabella i dai mancanti/non dichiarati.

Fonte: dati ed elaborazioni ISMU

Rispetto al percorso scolastico la maggioranza degli studenti coinvolti nel progetto era in corso, mentre il 45% risultava avere almeno un anno di ritardo, mentre gli anticipatori erano solo tre. Come noto sono significative le differenze in relazione all'origine degli studenti: ben il 63% dei giovani nati all'estero erano in ritardo scolastico, mentre il restante 34% risultava in corso. Incide molto l'arrivo in Italia ad età avanzate e con percorsi scolastici interrotti al paese di nascita: infatti il 37% degli studenti stranieri vive in Italia da solo 1-2 anni. Il ritardo scolastico presenta valori decrescenti man mano che aumentano gli anni di presenza in Italia: per gli studenti di origine straniera nati nel nostro paese la proporzione di ritardatari rappresentava il 32%, dunque la metà rispetto al collettivo degli stranieri nati all'estero. Nel piccolo gruppo degli alunni italiani 13 erano regolari nel percorso scolastico, mentre 4 presentavano uno o più anni di ritardo.

**Tabella 8 - Alunni delle scuole secondarie di I° grado che hanno partecipato al progetto nel 2019/2020 per percorso scolastico e origine. V.%**

Origine studenti	In corso	In ritardo	In anticipo	nd	Totale
Origine straniera	33,9	62,5	1,8	1,8	100,0
Origine straniera - nato in Italia	62,5	31,3	4,2	2,1	100,0
Origine italiana	76,5	23,5	-	-	100,0
<b>Totale</b>	<b>51,2</b>	<b>44,6</b>	<b>2,5</b>	<b>1,7</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dati ed elaborazioni ISMU

Tra i suggerimenti in sede di orientamento scolastico e l'effettiva iscrizione a un percorso superiore a giugno 2020 sono emerse alcune differenze. La più rilevante, in termini numerici, riguarda il consiglio orientativo verso percorsi di Istruzione e Formazione Professionale dove ben 25 studenti hanno effettuato una scelta diversa da quella consigliata tra Istituti di Istruzione Superiore (che contengono al loro interno le tre opzioni di tipologia di percorso scolastico<sup>5</sup>) istituti tecnici e professionali ed infine anche licei. Anche il consiglio orientativo

<sup>5</sup> Al momento della rilevazione, ovvero dopo la preiscrizione, non era possibile verificare l'indirizzo scelto dagli studenti per poter capire quale indirizzo avrebbero frequentato.

verso istituti professionali ha visto risposte diverse da parte degli studenti, dove soltanto due di loro ha confermato la scelta sulla base del consiglio ricevuto<sup>6</sup>.

Il tema del consiglio orientativo delle scuole secondarie di I° grado rimane ancora un tema delicato sia in termini di efficacia nel raggiungimento dell'obiettivo, ovvero quanto studenti e famiglie seguono il consiglio ricevuto, sia per quanto concerne la capacità di dare un'indicazione precisa legata alle inclinazioni e alle aree di "forza" delle e degli studenti. Spesso, infatti, i consigli orientativi delle scuole si limitano ad indicare il tipo di scuola tra licei, tecnici, professionali o leFP senza fornire indicazioni sulle discipline e i contenuti delle varie scuole, che possano meglio indirizzare le scelte.

**Tabella 9 - Numero di alunni delle scuole secondarie di I° grado che hanno partecipato al progetto nel 2019/2020 per tipologia di istruzione superiore scelta e consiglio ricevuto dalla scuola**

Consiglio orientativo della scuola	Iscrizione effettiva giugno 2020						Totale
	leFP	Licei	Ist. Prof.	Ist. Tecnico	IIS	Nessuna iscrizione (o dato mancante)	
leFP	33	2	5	6	12	3	61
Licei		6			2		8
Ist. Professionale	5	1	2	8	11		27
Ist. Tecnico	3	1	2	4	9		19
Nessun consiglio orientativo (o dato mancante)	2	1			2	1	6
<b>Totale</b>	<b>43</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>4</b>	<b>121</b>

Fonte: dati ed elaborazioni ISMU

### 3.1.2 Scuole secondarie di secondo grado a.s. 2020/2021

Le attività del progetto hanno interessato complessivamente 280 alunni frequentanti le classi prime e seconde di otto scuole secondarie di II° grado di Milano nell'anno scolastico 2020/2021.

In particolare, il 63% degli studenti coinvolti nel progetto frequentavano la classe prima, mentre le classi seconde sono state prevalenti solo in alcuni istituti (Marignoni, Maxwell-Settembrini e Frisi).

<sup>6</sup> È importante ricordare che per coloro che hanno scelto un IIS non è possibile determinare se hanno scelto un percorso professionale, tecnico o liceale.

**Tabella 10 - Numero di alunni delle scuole secondarie di II° grado che hanno partecipato al progetto nel 2020/2021 per classe e scuola**

Scuola	Classe 1^	Classe 2^	Totale	% scuola
IIS CATERINA DA SIENA	32	1	<b>33</b>	11,8
IIS FRISI	13	17	<b>30</b>	10,7
IIS GALILEI LUXEMBURG	50	-	<b>50</b>	17,9
IIS KANDINSKY	10	10	<b>20</b>	7,1
IIS LAGRANGE	23	19	<b>42</b>	15,0
IIS MARIGNONI	28	33	<b>61</b>	21,8
IIS MAXWELL-SETTEMBRINI	8	22	<b>30</b>	10,7
IIS ORIANI MAZZINI	11	3	<b>14</b>	5,0
<b>Totale</b>	<b>175</b>	<b>105</b>	<b>280</b>	<b>100,0</b>
% classe	62,5	37,5	100,0	

Fonte: dati ed elaborazioni ISMU

La maggioranza degli studenti che sono stati individuati per le attività del progetto sono di origine straniera (il 63%), in particolare oltre un terzo è nato all'estero, mentre oltre un quarto ha genitori e origine straniera ma è nato in Italia. Meno di un terzo degli studenti è italiano, e in questo gruppo prevale il genere maschile.

**Tabella 11 - Numero di alunni delle scuole secondarie di II° grado che hanno partecipato al progetto nel 2020/2021 per genere e origine**

Origine studenti	Femmina	Maschio	Totale	% origine
Origine straniera	48	54	102	36,4
Origine stranieri - nati in Italia	43	31	74	26,4
Origine italiana	33	54	87	31,1
Origine mista	6	7	13	4,6
nd	2	2	4	1,4
<b>Totale</b>	<b>132</b>	<b>148</b>	<b>280</b>	<b>100,0</b>
% genere	47,1	52,9	100,0	

Fonte: dati ed elaborazioni ISMU

Complessivamente tra gli studenti coinvolti prevale la componente maschile, pari al 53% del campione; la componente femminile è rilevante tra gli studenti di origine straniera dove rappresenta il 69% dei casi.

**Tabella 12 - Alunni delle scuole secondarie di secondo grado che hanno partecipato al progetto nel 2020/2021 per origine e percorso scolastico. V.%**

<b>Origine studenti</b>	<b>In corso</b>	<b>In ritardo</b>	<b>In anticipo</b>	<b>nd</b>	<b>Totale</b>
Origine straniera	34,3	65,7	0,0		100,0
Origine straniera - nati in Italia	59,5	39,2	1,4		100,0
Origine Italiana	67,8	28,7	3,4		100,0
Origine mista	46,2	53,8	0,0		100,0
<b>Totale</b>	<b>51,8</b>	<b>46,1</b>	<b>1,4</b>	<b>0,7</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dati ed elaborazioni ISMU

Rispetto al percorso scolastico la maggioranza degli studenti coinvolti nel progetto era in corso, essendo in una classe corrispondente all'età anagrafica, mentre il 46% risultava avere almeno un anno di ritardo (gli anticipi hanno rappresentato solo l'1,4%). Tuttavia, come prevedibile sono molto significative le differenze in relazione all'origine degli studenti: due terzi dei giovani nati all'estero nelle classi prime e seconde delle scuole esaminate erano in ritardo scolastico, dunque 20 punti percentuali in più rispetto alla media generale. Incide molto l'arrivo in Italia ad età già avanzate e con percorsi scolastici interrotti al paese di nascita: infatti il 30% degli studenti stranieri è in Italia da solo 1-2 anni; quindi, per loro l'inserimento nella scuola italiana ha presentato certamente qualche difficoltà in più. Per gli studenti di origine straniera nati in Italia la proporzione di ritardatari rappresentava il 39%, comunque importante se si confronta con il gruppo degli italiani in cui prevale il percorso regolare (68%) rispetto al ritardo scolastico (29%) e agli anticipi (3,4%).

**Tabella 13 - Numero di alunni delle scuole secondarie di II° grado che hanno partecipato al progetto nel 2020/2021 per origine e ripetenze**

<b>Origine studenti</b>	<b>Nessuna ripetenza</b>	<b>Almeno una ripetenza</b>	<b>nd</b>	<b>Totale</b>
Origine straniera	76	16	10	102
Origine straniera - nati in Italia	55	14	5	74
Origine Italiana	66	21		87
Origine mista	8	3	2	13
nd	2	1	1	4
<b>Totale complessivo</b>	<b>207</b>	<b>55</b>	<b>18</b>	<b>280</b>

Fonte: dati ed elaborazioni ISMU

Il dato sulle ripetenze mostra come il ritardo scolastico sia prevalentemente dovuto proprio all'inserimento dei neo-arrivati in classi non corrispondenti all'età anagrafica: se si confrontano le diverse origini/caratteristiche gli studenti che presentano un ritardo scolastico si osserva che "solo" il 25% degli stranieri nati all'estero ha ripetuto qualche anno scolastico; ciò capita al 44% degli stranieri nati in Italia, mentre è nettamente prevalente tra gli studenti

italiani che presentano un ritardo scolastico dovuto per l'84% al fatto di aver ripetuto uno o più anni scolastici.

Infine, il quadro delle provenienze da altri paesi mostra il prevalere delle cittadinanze "storicamente" maggiormente presenti nella città di Milano: ovvero Egitto, Filippine, Cina, Perù e Marocco.

**Tabella 14 - Numero di alunni delle scuole secondarie di II° grado che hanno partecipato al progetto nel 2020/2021 per paese straniero di cittadinanza del padre**

Paese straniero di cittadinanza del padre	N° studenti
Egitto	44
Filippine	30
Cina	14
Perù	14
Marocco	11
El Salvador	9
Bangladesh	7
Ecuador	7
Sri Lanka	5
Albania	4
Romania	4

*Fonte:* dati ed elaborazioni ISMU

## 3.2 La partecipazione degli studenti al progetto e il profilo che ne ha maggiormente beneficiato

### 3.2.1 La visione degli insegnanti delle scuole secondarie di I° grado a.s. 2019/2020

La partecipazione delle e degli studenti e il beneficio che hanno tratto dalle attività del progetto – secondo la prospettiva delle scuole – è stato ricostruito, come anticipato, attraverso un’indagine valutativa svolta al termine di entrambe le annualità che ha avuto le seguenti caratteristiche. Quella condotta al termine della prima annualità, ovvero nei mesi di giugno e luglio 2020, ha visto la realizzazione di interviste semi-strutturate ai/alle referenti del progetto negli 8 Istituti Comprensivi coinvolti e ai/alle Dirigenti delle medesime scuole.

L’efficacia delle modalità di realizzazione del progetto in relazione ai tempi e agli strumenti delle scuole è stata oggetto di valutazione, per l’a.s. 2019/2020, in relazione alla “situazione *puntuale*” del singolo istituto scolastico al momento dell’avvio del progetto e delle sue azioni, nel contesto della pandemia SARS-CoV-2.

Il primo ambito analizzato è stato quello della **organizzazione del progetto** (intesa come insieme di modalità e soluzioni concrete che sono state *messe in atto* per favorire la massima partecipazione degli studenti alle azioni del progetto). Rispetto ad essa, il giudizio dei/delle referenti è che l’organizzazione del progetto è stata nella quasi totalità dei casi “decisiva” (4 citazioni) oppure “importante” (5 citazioni) per la partecipazione effettiva degli studenti individuati come destinatari/e potenziali. Per quanto riguarda, poi, le motivazioni dei giudizi positivi, esse si concentrano intorno a due elementi: la *qualità* del lavoro svolto dagli operatori/ici del progetto (soprattutto) e la *capacità* delle scelte organizzative di *calarsi* nella eccezionale situazione di contesto (la pandemia SARS-CoV-2). Anche nel giudizio di tutti i/le Dirigenti la “organizzazione attuativa” del progetto è stata “decisiva” o “importante” per la partecipazione degli studenti/esse.

Il secondo ambito analizzato è stato quello delle **dotazioni tecnologiche** (nella duplice componente *hard* e *soft*), anche in questo caso indagata rispetto al suo contributo alla partecipazione degli studenti/esse potenziali destinatari del progetto. Su questo punto, rispetto al quale sono state sollecitate le sole referenti scolastiche, il contributo è ritenuto quasi all’unanimità decisivo (9 citazioni) perché, semplificando, “senza le dotazioni tecnologiche la partecipazione [degli studenti/esse] al progetto non ci sarebbe stata”.

Un altro ambito analizzato ha riguardato il grado e le forme della **partecipazione** delle/gli studenti alle attività del progetto e si è quindi focalizzata sulla *qualità* della loro partecipazione. Le evidenze raccolte hanno mostrato come la *qualità* della partecipazione delle/gli studenti al progetto sia stata valutata dalla maggioranza dei/delle referenti (7 citazioni) come “in linea” con le attese, in due casi come “superiore alle attese” e solo in un

caso “inferiore”. La “attenzione molto positiva degli operatori/ici del progetto”, la “forte attenzione emotiva [degli operatori] nei confronti degli studenti/esse”, la “capacità degli operatori/ici di costruire una partecipazione in linea con le lezioni *curricolari*” sono le motivazioni indicate per sottolineare la qualità della partecipazione; un elemento critico citato in alcuni casi – in qualche modo *sullo sfondo* – è la “distrazione alla partecipazione” derivante dalla “contingenza degli eventi [la pandemia]”. I tipi di azione che i/le referenti ritengono abbiano *mostrato* la migliore qualità della partecipazione sono i *Colloqui di orientamento/supporto alla scelta scolastica* (5 citazioni) e i *Laboratori didattici* (6 citazioni).

Infine, come ultimo aspetto analizzato, la individuazione del “profilo di studente con la migliore qualità della partecipazione” (un *item* che, beninteso, guarda non agli studenti/esse ma alla capacità dei vari tipi di azioni di *provocare* la qualità della loro partecipazione) ha raccolto poche risposte per quanto interessanti. Nello specifico, sono stati indicati come “aventi la migliore qualità della partecipazione alle azioni del progetto” quanti erano (prima del progetto) “introversi e con poca autonomia o motivazione” (2 citazioni), “volenterosi ma insicuri”, “con scarsa motivazione”, “disponibili ad accettare consigli e indicazioni dagli adulti”. Sono indicazioni che, pur nella loro limitatezza di numero, segnalano certamente una adeguata centratura delle azioni del progetto sui profili di studenti/esse maggiormente *bisognosi* di supporto e sostegno, soprattutto nella fase di *lock-down*.

### 3.2.2 La visione degli insegnanti delle scuole secondarie di II° grado a.s. 2020/2021

Analogo a quello dell’anno precedente è stato l’impianto utilizzato per la valutazione alla fine della seconda annualità – svolta nei mesi di giugno e luglio 2021 – con la realizzazione, sia per i/le referenti di istituto che per i/le Dirigenti, di brevi sessioni guidate di interviste individuali. Tuttavia, nel 2021 sono stati coinvolti soprattutto i/le referenti degli 8 istituti scolastici coinvolti mentre sono stati solo 3 (su 8 teorici) i/le dirigenti che hanno partecipato alle interviste. La valutazione relativa all’a.s. 2020/2021 risulta quindi molto più basata sulle evidenze fornite dai/dalle referenti di singolo istituto di quanto non lo sia stata quella dell’anno precedente: tuttavia, il fatto che gli istituti coinvolti fossero del tutto diversi (istituti di istruzione secondaria superiore quest’anno e di secondaria inferiore lo scorso anno) attutisce – ai nostri fini – l’effetto di questa differenza.

Con riferimento all’a.s. 2020/2021, ed iniziando anche in questo caso dal contributo della **organizzazione attuativa** del progetto alla partecipazione dei destinatari/e delle azioni proposte, la valutazione condotta ha evidenziato una chiara prevalenza di istituti che indicano “elementi della organizzazione attuativa” fattori che hanno “favorito la partecipazione al progetto”. È il caso, ad esempio, della “presentazione del progetto a docenti e studenti” (IST1), della “collaborazione con enti/professionisti esterni coinvolti” (IST2), della “presentazione/condivisione del progetto con i docenti” (IST3), della presenza di un “docente

dedicato (all’inizio) alla relazione con i vari attuatori (esterni)” (IST5), al “presidio costante da parte degli attuatori esterni” (IST8). Solo per 3 istituti (diversi da quelli appena indicati) sono segnalati “elementi che hanno rallentato/ostacolato” la partecipazione al progetto: si tratta della “registrazione studenti coinvolti, adempimenti burocratici iniziali” (IST4), dello “scarso coordinamento tra i referenti degli attuatori (esterni) delle diverse azioni” (IST6) e del “poco tempo dedicato alla presentazione (interna) del progetto” (IST7). In aggiunta, sono stati segnalati anche degli elementi “intervenienti *diversi* dal progetto” ma che hanno avuto una ricaduta sulla partecipazione degli studenti/esse candidati/e. Questi elementi, in prevalenza ad impatto negativo, sono stati soprattutto (non sorprendentemente) la realizzazione online o a distanza “delle attività proposte” (IST4, 6, 8) e, in un caso, l’inizio del progetto “con 2 mesi di ritardo (rispetto all’inizio dell’anno scolastico)” (IST5). Solo per un istituto (IST1), l’elemento *interveniente* indicato è di segno positivo e consiste nell’impegno “dei docenti/coordinatori di classe”. Il giudizio sintetico complessivo sulla organizzazione del progetto, in termini di contributo alla partecipazione degli studenti/esse coinvolti/e, è in maggioranza che essa sia stata “decisiva per la partecipazione” (5 risposte) a fronte di 3 istituti che invece la reputano “importante ma non decisiva”.

Per quanto riguarda invece la **qualità della partecipazione** delle/gli studenti (in termini di intensità, interesse e continuità) alle azioni del progetto, il quadro complessivo è positivo e – distinto per istituto coinvolto – è il seguente:

IST1	la partecipazione ha riguardato soprattutto le attività di peer-tutoring (ma con più intensità da parte dei tutor che dei tutee) e di accompagnamento/riorientamento individuale
IST2	il 50% degli studenti ha partecipato con continuità, il 50% ha ceduto “verso la fine” (anche perché probabilmente troppo <i>grave la loro situazione</i> per questo progetto); si è registrata la mancata autorizzazione alla partecipazione da parte di un numero consistente di famiglie
IST3	la maggioranza degli studenti ha partecipato con interesse e continuità; i tutor (nel peer-tutoring) sono stati “responsabili e reattivi”
IST4	gli studenti sono stati interessati e generalmente costanti nella partecipazione alle attività (con un calo solo verso la fine dell’a.s.)
IST5	vi è stata la partecipazione abbastanza costante di una cinquantina di studenti (ma con qualche difficoltà da parte dei tutee nelle azioni di peer-tutoring)
IST6	la partecipazione è stata scarsa e difficoltosa, faticosa da “indurre”

IST7	la partecipazione è stata buona e costante anche se per un numero limitato di studenti
IST8	la partecipazione è stata buona soprattutto per le classi prime

L'analisi della partecipazione rispetto ai diversi tipi di azione del progetto<sup>7</sup> evidenzia come l'Accompagnamento/riorientamento (individuale) e il peer-tutoring (ma soprattutto sul fronte dei tutor) hanno riscosso la *migliore* partecipazione; a seguire le altre due. Lo schema qui di seguito mostra il dettaglio delle diverse azioni fermo restando il dato generale e comune della partecipazione condizionata (in negativo) dalla realizzazione *a-distanza* delle diverse azioni (anche in termini di onere organizzativa, tenuta del coinvolgimento, efficacia delle azioni).

<b>Peer-tutoring<sup>8</sup></b>	Partecipazione generalmente attiva dei tutor (anche grazie al gradimento per la formazione ricevuta ed il supporto in corso d'opera da parte di chi ha erogato l'azione), meno uniforme e attiva da parte dei tutee (non favorita dalla <i>distanza</i> e in alcune scuole condizionata dal considerarsi negativamente <i>etichettati/marchiati</i> in quanto tutee); complessa da organizzare ma "nei casi in cui ha funzionato, ha funzionato davvero bene" (IST5)
<b>Accompagnamento/riorientamento</b>	Partecipazione mediamente interessata e continuativa agli incontri individuali proposti (in numero variabile a seconda delle necessità), giudizi positivi su chi ha erogato l'azione; azione importante soprattutto per gli studenti con background migratorio; ampiamente giudicata come utile perché in grado di rispondere ai bisogni di "ascolto", "sfogo" e "non abbandono" emersi fortissimi durante la pandemia; importante la dimensione di tipo individuale, personale
<b>Laboratori L2</b>	Situazione polarizzata tra i diversi istituti. Partecipazione nella maggioranza delle scuole (5 su 8) numericamente modesta <sup>9</sup> sia per la concorrenza di iniziative analoghe attive nelle scuole sia per un (presunto) strutturale scarso interesse nei destinatari (potenziali); giudicata tuttavia una azione "in linea di principio" cruciale, da affiancare – rispetto ai genitori – con una azione di mediazione linguistica e culturale (al fine di ottenere la loro necessaria collaborazione per la partecipazione formale e sostanziale dei figli/e). Giudicati invece

<sup>7</sup> I cui risultati sono riportati senza distinzione per istituto, salvo le citazioni letterali, dato che qui l'interesse è per le azioni e non per le singole scuole.

<sup>8</sup> Non attivato in IST8 perché si è deciso di non "caricare gli studenti di quarta e quinta di questa responsabilità nel contesto pandemico".

<sup>9</sup> Per questo in IST6 non sono stati realizzati.

	utili/fondamentali da una minoranza di istituti <sup>10</sup> perché i partecipanti si sono potuti “esprimere in un ambiente protetto e con compagni di pari livello linguistico” (IST8)
<b>Laboratori motivazionali<sup>11</sup></b>	Scarsa partecipazione numerica <sup>12</sup> quando realizzati a fine anno scolastico oppure in orario extra-scolastico ma buon interesse e coinvolgimento in chi ha partecipato; sono risultati “divertenti e utili” (IST4) anche per la “assenza dei docenti [che ha dato libertà di espressione]” permettendo “momenti di svago, libertà e leggerezza soprattutto in un clima pesante come quello pandemico” (IST8)

Infine, per quanto riguarda (come nell’analisi realizzata al termine dell’a.s. 2019/2020) il profilo di studente/essa ha complessivamente mostrato la migliore qualità della partecipazione alle azioni del progetto, il quadro dei singoli istituti è il seguente<sup>13</sup>:

IST1: ragazzi che sono seguiti con attenzione dalla famiglia;

IST2: studente frequentante, quindi non in evasione dell’obbligo, mite e che manifesta solitudine;

IST3: studente con un numero non troppo elevato di insufficienze e assenze;

IST4: ragazzi fragili da un punto di vista didattico e relazionale; hanno avuto la possibilità di presentarsi a persone esterne alla scuola e di “parlare liberamente”<sup>14</sup>;

IST5: studente timido, non-italofono, già motivato, con una struttura familiare alle spalle in grado di sostenerlo;

IST6: studenti che, nonostante la situazione di difficoltà, sono dotati di buona capacità critiche e di auto-riflessione;

IST8: alunno neo-arrivato delle classi prime.

Si tratta di un quadro di profili molto differenziati che si spiega, nell’ambito del medesimo disegno progettuale, sulla base dei seguenti tre fattori:

- la composizione specifica (per caratteristiche personali, percorso scolastico, *status* socioeconomico) della popolazione studentesca del singolo istituto;
- le strategie di inserimento delle e degli studenti nel progetto adottate da ciascun istituto (dirigenza, consigli di classe, eccetera);
- le forme e le modalità concrete della partecipazione alle attività progettuali peculiari del singolo studente (a fronte del *medesimo* stimolo/proposta di attività nell’ambito del *medesimo* istituto o gruppo-classe).

<sup>10</sup> IST5, 7 e 8.

<sup>11</sup> Non realizzati in IST3 e IST5 per mancanza di tempo.

<sup>12</sup> “Quasi nulla” in IST6; non attivati in IST7 perché ritenuti “non fattibili a-distanza”.

<sup>13</sup> IST7 non ha risposto.

<sup>14</sup> “Diversamente dallo Sportello psicologico della scuola vissuto come rigido e burocratico”.

In sintesi, la qualità della partecipazione delle e degli studenti al progetto è stata giudicata “superiore alle attese” in 4 istituti, “in linea con le attese” in 3 e “inferiore alle attese” in un solo caso<sup>15</sup>.

### 3.3 Interesse e partecipazione al progetto: il punto di vista delle e degli studenti

Al termine delle attività del secondo anno di progetto è stato somministrato agli studenti delle scuole secondarie di II° grado un questionario per raccogliere il loro punto di vista e il loro giudizio sulle attività svolte nell’ambito del progetto.

Su 280 partecipanti alle attività 198 hanno risposto al questionario. La maggioranza degli studenti che ha risposto al questionario è iscritto alla classe prima (58,1%), per il 52% sono femmine, il 38% ha origini straniere, il 27% ha origini straniere ma è nato in Italia e il 33% origini italiane, in linea con il campione complessivo delle e degli studenti coinvolti nel progetto.

Le e gli studenti che hanno preso parte la progetto ne hanno dato un giudizio sostanzialmente positivo (il 94,3% dei rispondenti ha espresso un giudizio da sufficiente a ottimo), un risultato che non è positivo solo per il progetto, ma che fa ben sperare anche dal punto di vista dell’adesione da parte delle e degli studenti ed il conseguente impatto sul contrasto dispersione scolastica anche attraverso progetti di questo tipo.

Cercando di andare più affondo sull’analisi dell’opinione delle e degli studenti in merito al supporto ricevuto dal progetto e alla sua utilità è stato chiesto loro di esprimere il proprio giudizio (con una scala da 1 a 4, 1=per nulla; 4=molto) su una serie di aspetti su cui ciascuna attività del progetto può avere avuto un’influenza più o meno positiva, ovvero su:

- miglioramento dei risultati nelle diverse materie;
- aumento dell’interesse per i contenuti e le attività della scuola;
- miglioramento del rapporto con i/le docenti;
- aumento della motivazione allo studio e dell’impegno scolastico
- aumento della convinzione personale di potercela fare nello studio.

#### **Colloqui individuali di accompagnamento e orientamento**

Per quanto concerne i colloqui individuali di accompagnamento e ri-orientamento tutti gli aspetti di miglioramento sopra elencati hanno ottenuto una maggioranza di giudizi positivi. Nello specifico l’aumento della motivazione allo studio e dell’impegno scolastico, l’aumento

---

<sup>15</sup> Ma con la precisazione “salvo i pochi casi rispetto ai quali si è potuto intervenire in profondità”.

della convinzione personale di potercela fare nello studio e l'aumento dell'interesse per i contenuti e le attività della scuola sono risultate le aree di maggior impatto a seguito di questa attività. Probabilmente il confronto diretto con una persona competente ha aiutato gli studenti ad avere consapevolezza del percorso scolastico scelto, determinando maggiore interesse e motivazione nello studio.

Di contro l'utilità che ha ricevuto maggiori risposte in termini negativi è il miglioramento del rapporto con i/le docenti. Bisogna sottolineare però che l'anno scolastico 2020/2021 si è svolto prevalentemente in modalità telematica, il che rende più difficile l'istaurazione di rapporti di fiducia ed empatia tra studenti e con i docenti.

### **Peer-tutoring**

L'attività di peer-tutoring è stata considerata efficace per le e gli studenti che ne hanno usufruito rispetto al miglioramento dei risultati nelle diverse materie. Sicuramente l'essere supportati nel percorso di inserimento nel nuovo contesto scolastico da un/a pari ha aiutato gli studenti a vivere la scuola in modo più sereno, determinando un approccio meno distante nei confronti dello studio.

Per contro questa attività non ha inciso particolarmente sull'interesse per i contenuti specifici e il rapporto con i/le docenti secondo le e gli studenti.

### **Laboratorio di italiano L2**

I laboratori di italiano L2 rivolti alle e agli studenti di origine straniera con difficoltà linguistiche hanno ricevuto giudizi positivi dalla maggior parte dei partecipanti soprattutto rispetto al miglioramento dei risultati nelle diverse materie. Anche in questo caso l'area di miglioramento che ha ricevuto un riscontro minore secondo le e gli studenti è quella relativa al rapporto con i/le docenti.

### **Laboratorio motivazionale**

L'attività svolta nei laboratori motivazionali ha l'obiettivo di stimolare le e gli studenti ad acquisire nuove competenze e a prendere coscienza delle proprie capacità, e soprattutto ad accrescere la motivazione personale. In linea con gli obiettivi le e gli studenti hanno attribuito maggiori giudizi positivi all'aumento della convinzione personale di potercela fare nello studio, della motivazione allo studio e dell'impegno scolastico, nonché al miglioramento dei risultati nelle diverse materie.

Con l'obiettivo di capire se e come le e gli studenti si fossero sentiti aiutati e sostenuti dalle attività del progetto è stato chiesto loro di esprimere un giudizio anche nel merito di aree di

supporto. La maggior parte di loro ha riferito che il progetto è stato di aiuto per comprendere ciò di cui avevano bisogno rispetto alla scuola ed allo studio, in modo da migliorare i loro apprendimenti e “trovare soluzione ai loro problemi scolastici “(qualora ce ne fossero). Un forte aiuto è stato riconosciuto anche rispetto all’utilità del progetto per “affrontare un periodo difficile come la pandemia”, soprattutto nel periodo di didattica a distanza, impiegando gli studenti in attività utili per sé stessi e per il loro futuro. Più nello specifico – e limitatamente a chi ne ha avuto bisogno – il progetto è stato riconosciuto utile per “cambiare scuola o indirizzo di studio”, aiutando le e gli studenti a scegliere un percorso appropriato alle loro possibilità e capacità.

Alla luce della propria esperienza personale è stato chiesto alle e agli studenti se consiglierebbero di partecipare alle attività del progetto ai compagni e, come illustrato dalla tabella seguente, tutte le attività sarebbero consigliate da chi vi ha preso parte pur se in misura diversa, anche in relazione alle attività a cui effettivamente hanno preso parte.

**Tabella 15 - Percentuale degli studenti che consiglierebbero la partecipazione al progetto**

Attività del progetto	Percentuale SI	Percentuale NO	Non ho partecipato a questa attività
Colloqui individuali di accompagnamento e orientamento	57,1	8,6	34,3
Peer-tutoring	43,4	11,1	45,5
Corso di italiano L2	32,3	10,6	57,3
Laboratorio motivazionale	28,3	8,1	63,6

Infine, è stato chiesto alle e agli studenti se parteciperebbero ancora al progetto in caso di una replica futura ed anche in questo caso si è registrato un sostanziale grado di soddisfazione con percentuali di adesione molto elevate.

**Tabella 16 - Percentuale degli studenti che parteciperebbero ad una replica del progetto**

Attività del progetto	Percentuale SI	Percentuale NO	Non ho partecipato a questa attività
Colloqui individuali di accompagnamento e orientamento	55,6	12,6	31,8
Peer-tutoring	41,9	15,2	42,9
Corso di italiano L2	27,8	17,2	55,0
Laboratorio motivazionale	26,8	11,1	62,1

## 4. Scuola in presenza e a distanza durante la pandemia

Come descritto nella parte introduttiva del report, il progetto si è trovato a dover adattare gli obiettivi e l'articolazione dell'intervento proprio nel momento in cui la pandemia si stava diffondendo, con tutto il portato di incertezza soprattutto rispetto alla scuola e alla sua possibilità di riprendere l'attività in presenza. Inevitabilmente, quindi, una parte rilevante dell'attività di valutazione del progetto nei due anni scolastici si è concentrata su questo aspetto, sia rispetto all'analisi e al giudizio di docenti e Dirigenti Scolastici, sia per quanto riguarda la ricostruzione del punto di vista delle e degli studenti.

Anche in questo caso, il punto di vista degli studenti è stato raccolto solo per l'a.s. 2020/2021 per i frequentanti le scuole secondarie di II° grado mentre i/le docenti sono stati *ascoltati* in entrambe le annualità.

### 4.1 Bisogni educativi durante la pandemia: il punto di vista dei docenti

#### 4.1.1 I docenti delle scuole secondarie di I° grado a.s. 2019/2020

Il **bisogno delle e degli studenti** che è stato indicato dai/dalle referenti degli Istituti Comprensivi come prioritario è quello del “supporto/accompagnamento alla preparazione all'esame finale (preparazione tesina e discussione orale; rinforzo competenze di base)” (9 citazioni). Questo bisogno è stato ritenuto nella maggioranza dei casi “pienamente soddisfatto” dal progetto; chi lo giudica soddisfatto solo “in parte” (3 casi) motiva questa posizione soprattutto con il “poco tempo” che il progetto ha avuto a disposizione per la sua implementazione (in ragione della situazione venutasi a creare con la pandemia SARS-CoV-2). Il secondo bisogno (degli studenti) più indicato è stato il “rinforzo della capacità di uso di italiano come L2 per studenti con background migratorio” (6 segnalazioni). I giudizi sulla risposta al bisogno di rinforzo linguistico vedono una prevalenza di soddisfacimento parziale o nullo: tuttavia, le ragioni indicate sono sempre esterne al progetto (quali, ad esempio, la mancata partecipazione o la partecipazione parziale al progetto “degli studenti potenzialmente interessati”<sup>16</sup> o la “non attivazione dei laboratori” nei casi in cui non è stato possibile farlo) oppure riconducibili a scelte autonome delle scuole (ad esempio, il fatto che

---

<sup>16</sup> Questa citazione, e le altre tra virgolette nel testo, sono tratte dalle Schede compilate (dai/dalle referenti) o dai resoconti delle interviste ai/alle Dirigenti.

l'azione ipotizzata su L2 "è stata convertita in un percorso di preparazione all'esame di terza media" in uno specifico caso).

Al terzo posto per numero di citazioni (5 in entrambi i casi) vi sono i bisogni definibili come "supporto alla scelta della scuola secondaria di secondo grado (orientamento)" e "accompagnamento e supporto per i compiti". Il primo viene in maggioranza giudicato come soddisfatto "in tutto" o "in parte" e quando prevale questa seconda opzione le ragioni sono molto diverse e contingenti alle situazioni: dal fatto che solo alcuni degli studenti "hanno effettivamente rivisto la propria scelta fatta a gennaio" alla "mancanza di informazioni sugli eventuali ri-orientamenti" fino alla considerazione per la quale "il lavoro di orientamento era già stato avviato prima del progetto". Quanto invece al bisogno di "accompagnamento, supporto per i compiti", esso viene giudicato all'unanimità come "pienamente soddisfatto" riconoscendo ai laboratori a ciò dedicati l'affiancamento "agli studenti in una fase difficile del loro percorso". A proposito di questo ultimo riferimento, il "sostegno/rassicurazione (anche in chiave di sostegno all'autostima) agli studenti in una contingenza difficile (COVID)" è indicato in due casi come un bisogno che il progetto ha "pienamente soddisfatto".

Invece, le valutazioni espresse dai/dalle Dirigenti circa il soddisfacimento dei bisogni degli studenti da parte del progetto si sono focalizzate su due bisogni (corrispondenti a due di quelli indicati dai referenti). Entrambi i bisogni ottengono il medesimo numero di citazioni (5): il primo è il "supporto alla scelta della scuola secondaria di secondo grado" (includendo in questo anche gli incontri con le famiglie), giudicato come "pienamente soddisfatto" dalla quasi totalità dei Dirigenti (ritorna qui di nuovo il riferimento al posizionamento temporale del progetto come fattore di parziale criticità); il secondo bisogno è invece quello del "supporto/accompagnamento alla preparazione all'esame finale (preparazione tesina e discussione orale; rinforzo competenze di base)", anch'esso giudicato in maggioranza come "soddisfatto" e rispetto al quale la "soddisfazione parziale" è attribuita alla "partecipazione incostante [dei nostri studenti] al progetto".

#### 4.1.2 I docenti delle scuole secondarie di II° grado a.s. 2020/2021

La focalizzazione della valutazione relativa all'a.s. 2020/2021 non è, come in parte già anticipato, esattamente *sovrapponibile* – rispetto a questo ambito – a quella considerata al termine della prima annualità di S.O.S. anche per il fatto che nell'approfondimento relativo al secondo anno è stata dedicata una particolare attenzione, come era giusto, al prolungarsi dell'intreccio tra la pandemia, l'attività delle scuole e il progetto stesso. In questo senso vanno *lette* le due word-cloud qui sotto le quali presentano le parole-chiave utilizzate dai/dalle referenti dei singoli istituti per descrivere rispettivamente:



**WC2 - I principali bisogni degli studenti/esse ai quali il progetto poteva dare risposta nel contesto pandemico dell'anno scolastico 2020/2021 (i tre più importanti)**



A completamento di quanto rappresentato nelle word-cloud qui sopra, nella tavola seguente è mostrato un quadro sintetico di come siano cambiati “di importanza” i bisogni di studenti/esse (nella rappresentazione dei/delle referenti, ovviamente) nel confronto *prima-durante* pandemia (il confronto è fatto solo sui bisogni indicati come primi nei due elenchi). Si osserva una *non-modifica* in soli due casi mentre negli altri vi è stata invece una modifica del bisogno indicato al primo posto a conferma (scontata, per molti versi) dei cambiamenti indotti dalla pandemia.

In generale, dal punto di vista del merito, è come se la pandemia avesse *spostato* verso un livello di complessità e sofisticazione più *alto* – soprattutto in termini di gestione e fronteggiamento – i bisogni pre-pandemia. Questa *lettura* è in larga parte confermata dal giudizio espresso dalla larghissima maggioranza dei/dalle referenti (7 su 8) circa il fatto che *i bisogni degli studenti/esse nel contesto pandemico* sono stati “analoghi a quelli pre-pandemia ma aggravati dalla situazione pandemica”: non si sarebbe verificato quindi – al di là delle differenze nei termini usati in relazione ai due periodi – un cambiamento dei bisogni dal punto di vista del contenuto o del loro profilo bensì un aggravamento degli stessi (quello che prima abbiamo definito come un maggiore livello di complessità e sofisticazione).

	<b>Primo posto pre-pandemia</b>	<b>Primo posto a.s. 2020/2021</b>
IST1	Accoglienza a scuola	Aiuto motivazionale
IST2	Motivazione	Aggancio alla scuola
IST3	Rimotivazione	Rimotivazione
IST4	Rimotivazione	(Capacità/possibilità di) Comunicare il malessere
IST5	Inserimento a scuola	Socializzazione e relazioni tra pari e con insegnanti

IST6	Riflessione e consapevolezza sul percorso scolastico	Coinvolgimento relazionale e motivazionale
IST7	Motivazione	Supporto psicologico
IST8	Apprendimento L2	Apprendimento L2

La mappa dei bisogni durante-pandemia (ovviamente) indicata dai/dalle referenti ha trovato ampia risposta nelle attività del progetto realizzate nell'a.s. 2020/2021: dalla valutazione, infatti, emerge che non ci sono stati *bisogni* che non hanno trovato risposta nel progetto<sup>18</sup>. In particolare, due istituti scolastici (IST3 e 4) hanno segnalato il completo soddisfacimento dei bisogni; tre istituti (IST2, 7, 8) hanno indicato sia il soddisfacimento completo (per alcuni bisogni) che parziale (per altri); infine, due istituti (5 e 6) hanno segnalato solo un soddisfacimento parziale dei bisogni (ove, nei due casi specifici, questi bisogni erano i seguenti: socializzazione e relazione tra pari e con insegnanti; alfabetizzazione L2; supporto all'inserimento nel contesto scolastico; coinvolgimento relazionale e motivazionale; supporto alla riflessione e consapevolezza sul percorso scolastico; riflessione sul "modo di stare a scuola e sul proprio metodo di studio).

La ragione prevalente delle risposte di "soddisfacimento totale" sono da ricercarsi nel profilo (caratteristiche, modalità realizzative, esperti/e coinvolti/e, ...) dell'attività realizzata dal progetto mentre quelle delle risposte di "parziale soddisfacimento" sono più varie, ovvero: la situazione di partenza dello studente/essa; la situazione pandemica (con il distanziamento e la DAD); la scarsa efficacia della modalità realizzativa a-distanza (ad esempio per i corsi ITAL2); l'unicità del progetto come strumento di supporto all'inserimento delle classi prime (durante la DAD); la difficoltà di raggiungimento/coinvoltamento degli studenti (di nuovo, in ragione della DAD); l'attività realizzata in ritardo rispetto ai tempi programmati.

Sui bisogni degli studenti/esse e sul relativo grado di soddisfacimento da parte del progetto S.O.S. si sono espressi anche i/le (pochi/e) Dirigenti che hanno partecipato alla valutazione. Il loro giudizio è meno favorevole di quello espresso dai/dalle referenti dato che, secondo i/le Dirigenti, i bisogni degli studenti/esse *agganciati* al progetto hanno trovato risposta soprattutto "in parte". L'unico caso di risposta negativa è riconducibile ad un bisogno di tipo "relazionale in gruppo" (la cui risposta è stata ostacolata dalla distanza che ha caratterizzato l'anno scolastico). La prevalenza di risposte "in parte" è motivata, in generale, sia dalle condizioni di realizzazione delle azioni (a distanza) sia dalla intensità della partecipazione (fisica e *di merito*) alle azioni stesse da parte degli studenti sia, ancora, dalla durata nel tempo della singola azione

<sup>18</sup> In due questionari non sono indicate le ragioni e un istituto non ha risposto alla domanda.

## 4.2 Come gli studenti delle scuole secondarie di II° grado hanno vissuto la scuola a distanza

Una premessa necessaria riguarda il momento in cui le e gli studenti che hanno partecipato al progetto hanno risposto al questionario: ovvero la richiesta di interrogarsi sulla loro esperienza di scuola a distanza è avvenuta quando era già trascorso un anno e mezzo dall'inizio della pandemia.

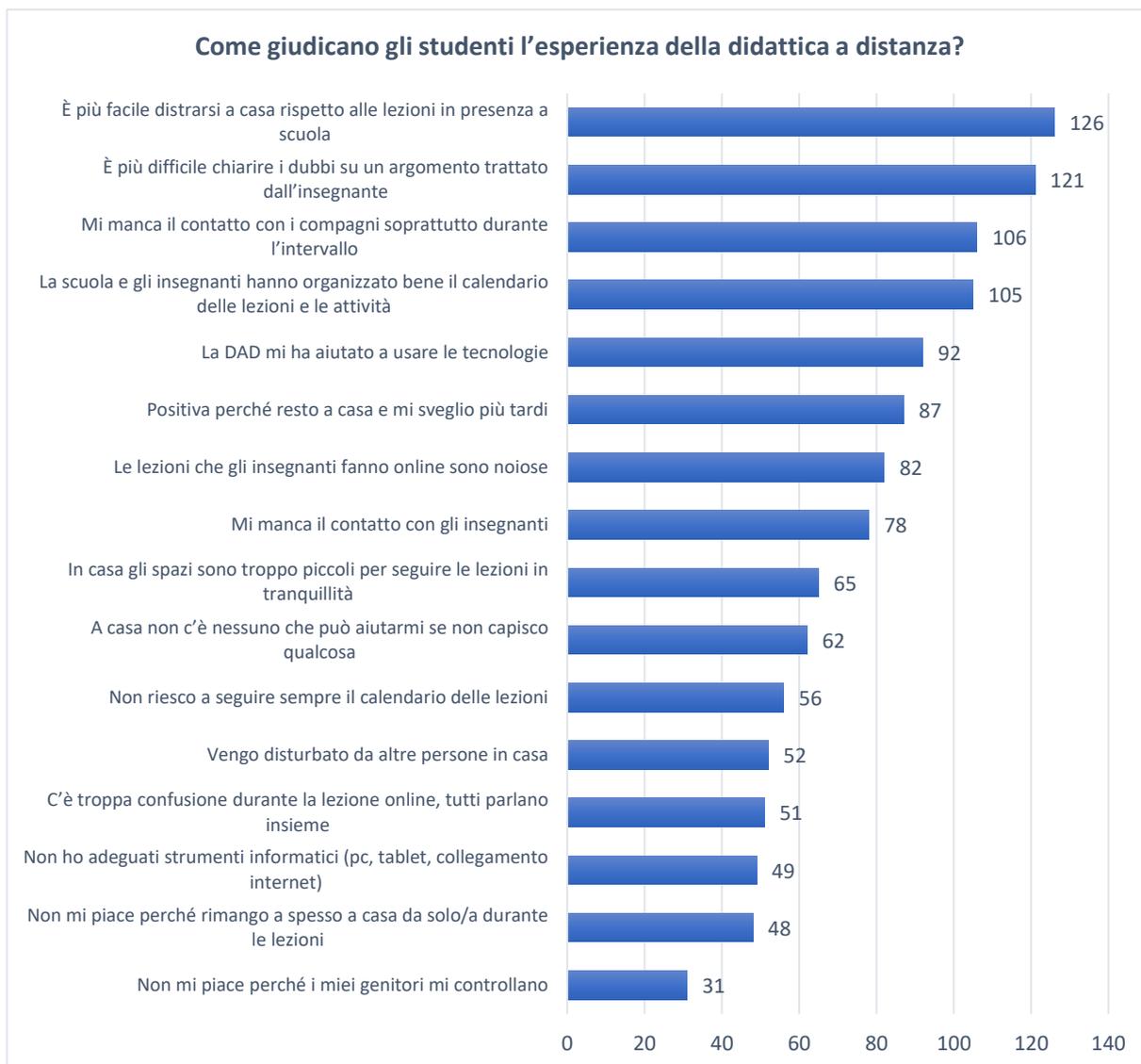
Per quanto i giovani siano sicuramente più socializzati alla tecnologia degli adulti, anche per loro è stato un passaggio nuovo assistere all'unione della tecnologia al mondo dell'istruzione, ma soprattutto assistere alla completa sostituzione della loro vita scolastica con la comunicazione a distanza. Il questionario ha cercato, quindi, di indagare i diversi aspetti connessi in primo luogo con la didattica a distanza e successivamente le ricadute della pandemia su alcuni aspetti personali (nei limiti imposti sia da un punto di vista etico di relazione nei confronti di minori sia dal punto di vista della delicatezza di aspetti personali ed emotivi).

Per rendere i risultati più leggibili si è scelto di aggregare le categorie molto e abbastanza d'accordo con l'affermazione riportata. Come evidenziato dal grafico il principale problema riscontrato dalle e dagli studenti è la difficoltà a concentrarsi e la possibilità di chiarire i dubbi o richiedere spiegazioni nella didattica a distanza, ma anche l'aspetto sociale dato dal contatto con i pari assume una posizione prioritaria.

Tra gli aspetti positivi emergono la capacità organizzativa delle scuole, l'uso delle tecnologie collegato alla DAD e il non dover alzarsi presto per andare a scuola. A questi però seguono aspetti negativi della didattica a distanza che, con intensità variabile, ricadono sugli apprendimenti, come le lezioni da remoto più noiose, la mancanza del contatto con gli insegnanti o gli spazi stretti a casa.

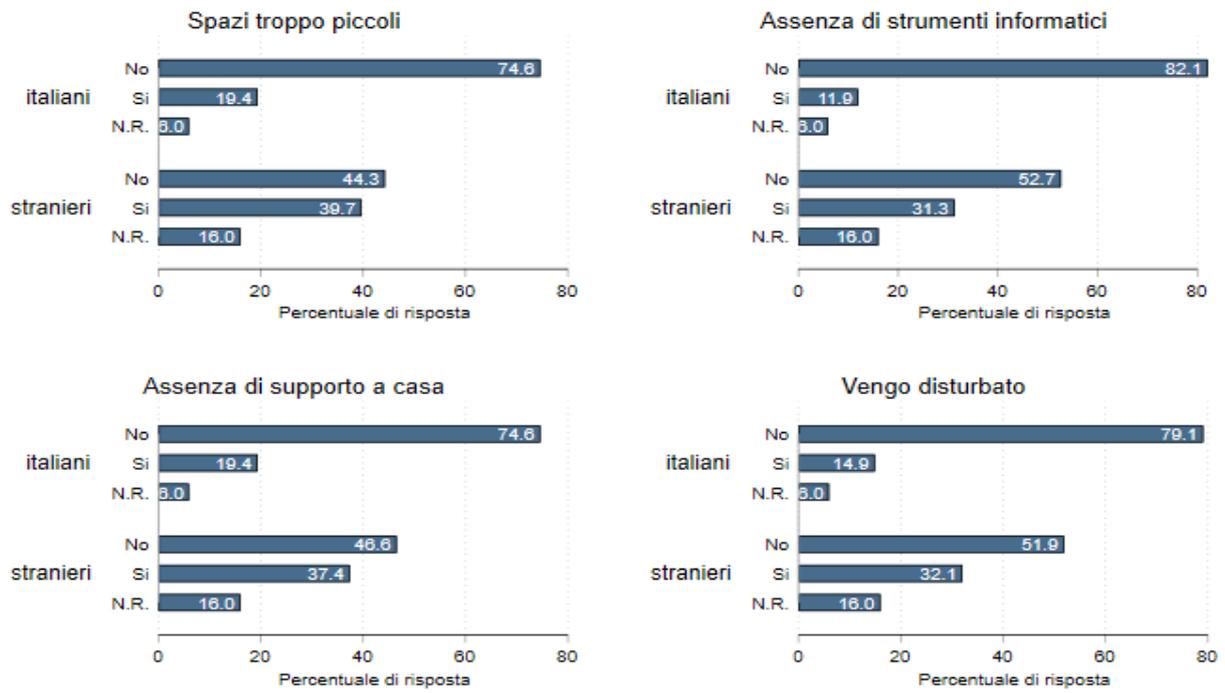
Un aspetto da non trascurare è che la fruibilità della didattica a distanza è fortemente condizionata dalla disponibilità degli strumenti tecnologici e dell'adeguatezza degli spazi, elementi strutturali legati alle condizioni socio-economiche delle famiglie. Se pensiamo ad una famiglia di reddito medio-basso con due o più figli in età scolare che frequentano in contemporanea le lezioni, possiamo immaginare con facilità una situazione in cui ci sia una carenza di dispositivi o di stanze dove poter stare in tranquillità.

**Grafico 10 - Giudizio di accordo degli studenti sulle seguenti affermazioni sulla didattica a distanza**



Per quanto, come evidenziato dal grafico 10, solo una minoranza di studenti abbia espresso un accordo con queste affermazioni, si tratta pur sempre del 25% (49 rispondenti su 198) degli alunni che dichiarano di non avere avuto strumenti tecnologici adeguati, mentre il 33% (65 su 198) ritiene che gli spazi in cui ha dovuto seguire le lezioni non fossero adeguati. Infine, il 26% (52 su 198, dichiarano di esser disturbati mentre seguono le lezioni). Il peso di questi fattori strutturali è caduto maggiormente sugli alunni con background migratorio a causa della maggior incidenza di famiglie a medio-basso reddito di questi studenti, come evidenziato dal grafico 11 dove si evince che il 52,7% di coloro che hanno risposto al questionario non aveva adeguati strumenti, mentre il 51% dichiara di essere disturbato da altre persone presenti in casa, fattore strettamente correlato con la dimensione degli spazi a disposizione.

**Grafico 11 - Giudizio di accordo degli studenti sulle seguenti affermazioni distinti tra italiani e stranieri**



## 5. Il contributo del progetto S.O.S. alla gestione della situazione pandemica negli istituti coinvolti

L'ultima area di valutazione, sostanzialmente comune alle due annualità, è rappresentata dal giudizio sul contributo del progetto S.O.S. in generale, e delle sue azioni in particolare, alla gestione della situazione "venutasi a creare a seguito della pandemia" (una situazione condivisa da entrambi gli anni del progetto).

### 5.1 Contributo del progetto secondo le scuole

#### 5.1.1 Le scuole secondarie di I° grado a.s. 2019/2020

Iniziando dalle evidenze relative all'a.s. 2019/2020, il giudizio complessivo sul progetto (formulato in termini di confronto tra "costi e benefici [del progetto]" (ovviamente non-monetari) è stato ampiamente positivo dato che, secondo la quasi totalità dei/delle referenti, "i benefici sono stati superiori ai costi" (5 citazioni, in un caso anche "largamente superiori") oppure "benefici e costi si sono equivalsi" (4 risposte). Le motivazioni dei giudizi di "bilancio positivo", quando espresse, sono la "qualità della collaborazione, precisione, professionalità di referenti e operatori/ici", la "validità complessiva del progetto, una vera e propria opportunità", il fatto che il "progetto è stato molto utile pur nella ristrettezza temporale di attuazione, immaginiamoci se la ristrettezza non ci fosse stata". Il tema della breve durata del progetto – per quanto ciò non sia dipeso dal progetto stesso (questo è riconosciuto da tutti i/le referenti) – è menzionato anche tra le motivazioni dei giudizi di "equivalenza" tra costi e benefici ("la tempistica è stata ristretta, c'è stato poco tempo a disposizione pur riconoscendo grande disponibilità agli operatori/ici") unitamente alla "troppa burocrazia in relazione alle ore erogate". Va anche segnalato che il giudizio complessivamente positivo sulla utilità del progetto si accompagna spesso, nelle parole dei/delle referenti, all'auspicio che esso venga replicato "nel prossimo anno scolastico<sup>19</sup> ma con i tempi giusti"<sup>20</sup>. Il tema della riproposizione del progetto "da settembre/ottobre [2020]" è posto anche da alcuni Dirigenti, sia da chi giudica i "benefici largamente superiori ai costi" (un caso) sia da chi li giudica "equivalenti" (due casi in tutto). Gli altri/e Dirigenti intervistati hanno espresso tutti una valutazione di "benefici superiori ai costi" (3 casi) sottolineando in un caso il fatto che "data la situazione non

---

<sup>19</sup> Ovvero 2020/2021.

<sup>20</sup> Il che però non sarebbe stato, data (come noto) la architettura del progetto.

era nemmeno scontato che il progetto potesse realizzarsi” e in due casi segnalando, in coerenza con l’impianto del progetto, il fatto che esso è “importante soprattutto in prospettiva”, nel “delicato passaggio alla secondaria” perché attiva delle figure di riferimento (gli operatori/ici del progetto) “a scavalco” tra la fine della media inferiore e l’inizio delle superiori.

Le azioni **che hanno maggiormente contribuito** – nel giudizio di referenti e Dirigenti (qui considerati congiuntamente nelle loro valutazioni) – a rispondere ai bisogni degli studenti/esse sono i *Laboratori didattici* (9 citazioni): seguono, con circa la metà delle citazioni ciascuno, i *Colloqui di orientamento/supporto alla scelta scolastica* e i *Laboratori L2 a distanza* (questi secondi perché “molti dei ragazzi a rischio dispersione è con background migratorio”). Le motivazioni che, in generale, sono indicate a supporto del giudizio espresso hanno come tratto comune il fatto che si tratta di “strumenti mirati”, “capaci di integrarsi alla DAD”, “in grado di dare risposte a esigenze primarie e urgenti degli studenti”, utili per dare sostegno alle situazioni di “particolare fragilità”.

Accanto alle azioni del progetto che “hanno maggiormente contribuito” a rispondere ai bisogni degli studenti/esse, sono state rilevate anche quelle che – sempre nel giudizio di referenti e Dirigenti – avrebbero dato il “**contributo meno rilevante**” al soddisfacimento dei bisogni stessi. A questo proposito, va innanzitutto evidenziato come la maggioranza di chi ha risposto non abbia indicato alcuna azione, a testimonianza del fatto che il giudizio sulle azioni è complessivamente positivo. Le poche segnalazioni riguardano i *Laboratori L2* (in ragione “dell’isolamento [dei destinatari] e dei tempi ristretti dovuti alla situazione emergenziale”), i *Laboratori didattici* in un caso (“sono stati realizzati pochi incontri”) e in un altro caso gli *Interventi di orientamento/supporto alla scelta* (è “difficile fare cambiare idea sulle scelte a famiglie e studenti”).

#### 5.1.2 Le scuole secondarie di II° grado a.s. 2020/2021

Passando alla seconda annualità del progetto, il giudizio espresso dai/dalle referenti sulla utilità del progetto “per la gestione della situazione venutasi a creare con la pandemia” è, come per l’anno precedente, attestato su livelli largamente positivi. Infatti, in 2 istituti i “benefici hanno largamente oltrepassato i costi” e in 3 “i benefici sono stati superiori ai costi”; in 2 “benefici e costi sono stati equivalenti” e solo in un caso “i costi sono stati superiori ai benefici”. Anche i/le (pochi/e) Dirigenti che hanno partecipato alla valutazione hanno in prevalenza espresso giudizi positivi. Infatti, per un istituto “i benefici hanno largamente superato i costi” (e quindi le attese sono ancora maggiori nella prospettiva dell’a.s. 2021/2022 “in presenza”) e per un altro “i benefici sono stati superiori ai costi”.

	<b>Contributo più rilevante</b>	<b>Contributo meno rilevante</b>
IST1	Peer-tutoring	Laboratori motivazionali, corsi L2
IST2	Acc.to/riorientamento	Corsi L2
IST3	Acc.to/riorientamento	-
IST4	Peer-tutoring; laboratori motivazionali	Corsi L2
IST5	Acc.to/riorientamento	Laboratori motivazionali
IST6	Peer-tutoring	Laboratori motivazionali
IST7	Acc.to/riorientamento	Peer-tutoring
IST8	Corsi L2	Peer-tutoring <sup>21</sup>

Solo per il terzo “i costi sono stati superiori ai benefici” perché “la situazione pandemica e la frequenza scolastica in presenza molto frammentaria non hanno permesso un intervento incisivo che potesse sfruttare appieno le professionalità [del progetto] coinvolte”.

Lo schema precedente presenta invece il quadro delle risposte date dai/dalle referenti dei singoli istituti alla domanda relativa alle azioni<sup>22</sup> del progetto che hanno in misura maggiore/minore contribuito a rispondere ai bisogni degli studenti/esse<sup>23</sup>.

Le azioni di acc.to/riorientamento e il peer-tutoring, entrambe a valenza individuale, sono quelle giudicate come maggiormente in grado di rispondere ai bisogni di studenti/esse. Le motivazioni delle azioni considerate “a contributo più rilevante” sono le seguenti:

- per il peer-tutoring: il fatto che abbia attivato una relazione uno-a-, una relazione tra pari, che abbia innescato delle relazioni tra gli studenti/esse;
- per l'acc.to/riorientamento: l'importanza del confronto con adulti diversi dai docenti della scuola; il bisogno diffuso di ascolto da parte degli studenti/esse; la centratura sui bisogni individuali dello studente/essa con la identificazione di percorsi ad-hoc; la risposta al bisogno di ascolto emerso durante la pandemia).

Invece, le motivazioni di quelle considerate “a contributo meno rilevante” sono così riassumibili:

- per i laboratori motivazionali: la scarsa adesione da parte degli studenti; la loro realizzazione in orario pomeridiano ed a distanza, verso la fine dell'a.s.;
- per i corsi di Italiano L2: la scarsa adesione da parte degli studenti/esse; l'esistenza di una offerta propria della scuola (dei medesimi corsi); lo scarso interesse degli studenti per questi corsi; la sovrapposizione con interventi propri della scuola (di altro tipo, in questo caso).

<sup>21</sup> Ma perché non attuato causa pandemia.

<sup>22</sup> Peer-tutoring, acc.to/riorientamento individuale, laboratorio L2, laboratori motivazionali.

<sup>23</sup> Nei questionari e nelle interviste sono state a volte citate (benché non indicate nel questionario) le attività di aggiornamento dei docenti e quelle con i genitori: esse non sono tuttavia considerate in questa analisi.

Quanto al peer-tutoring, quando è stato indicato come “meno rilevante”, la ragione consisterebbe nella difficoltà di realizzarlo “a distanza” (il che comporterebbe il difficile *ingaggio* del tutee da parte del tutor oppure l’insorgere di problemi di *tenuta* del tutor – comunque uno studente/essa – nella relazione a-distanza con il tutee).

Il quadro descritto dai/dalle referenti è largamente coincidente con quello proposto dai/dalla Dirigenti. Infatti, per costoro le azioni del progetto che hanno maggiormente contribuito a *rispondere* ai bisogni di studenti/esse sono stati i colloqui individuali di acc.to/riorientamento (2 casi) e il peer-tutoring (1 caso); invece, il contributo minore è giudicato quello riconducibile ai laboratori motivazionali (2 casi: essenzialmente perché proposti alla fine dell’anno scolastico) e ai corsi di Italiano L2 (un caso, perché “la scuola presenta già una ricca offerta sul tema”).

Infine, per la sola valutazione della seconda annualità è stata proposta una domanda relativa al giudizio sul contributo del progetto agli esiti scolastici finali dei destinatari (studenti/esse) ma distinguendoli, nel questionario per i/le referenti, nei 4 profili-tipo indicati nelle righe dello schema qui sotto<sup>24</sup>.

	<b>Molto importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Poco importante</b>	<b>Per nulla importante</b>
Studenti/esse <u>in difficoltà</u> all’entrata del progetto che hanno migliorato il proprio profitto/partecipazione <sup>25</sup> dopo il progetto	IST3 IST4 IST5 IST8	IST7	IST1 IST6	
Studenti/esse <u>in difficoltà</u> all’entrata del progetto che non hanno migliorato il proprio profitto/partecipazione dopo il progetto		IST1	IST3 IST4 IST6 IST8	IST5 IST7
Studenti/esse <u>non in difficoltà</u> all’entrata del progetto che hanno migliorato il proprio profitto/partecipazione dopo il progetto	IST3	IST7 IST8	IST4	IST1 IST5
Studenti/esse <u>non in difficoltà</u> all’entrata del progetto che non hanno migliorato il proprio profitto/partecipazione dopo il progetto			IST8	IST1 IST3 IST4 IST5 IST7

Focalizzando l’attenzione sulle prime due situazioni-tipo (quelle in linea di principio più coerenti con la finalità del progetto, almeno in termini di profilo dello studente/essa, “in difficoltà all’entrata nel progetto”), il quadro delle risposte mostra il riconoscimento al

<sup>24</sup> Non ha risposto: IST2.

<sup>25</sup> Non al progetto ma alla frequenza scolastica.

progetto di un contributo significativo al miglioramento di profitto e partecipazione di coloro che hanno migliorato profitto e partecipazione “dopo il progetto” e, al contrario, di un contributo scarso a coloro che profitto e partecipazione non li hanno migliorati. Altrimenti detto, chi ha migliorato potrebbe averlo fatto *grazie* al progetto mentre chi *non* ha migliorato è rimasto in qualche modo *indifferente* rispetto al progetto stesso (probabilmente in ragione della sua situazione di partenza dato che, ad esempio, 3 istituti presentano sia la prima che la seconda casistica). In ogni caso, nel suo direzionamento complessivo *diagonale*, la matrice di giudizio ricavata dalle risposte appare coerente con la sua *forma* ragionevolmente attesa.

La medesima tipologia di studenti/esse proposta ai/alle Dirigenti ha evidenziato, nei 3 casi che hanno risposto, una prevalenza di giudizio sul contributo della partecipazione al progetto rispetto agli esiti di fine anno scolastico definito come “importante/molto importante” per gli “studenti/esse in difficoltà all’entrata nel progetto che hanno migliorato profitto/partecipazione scolastica dopo il progetto”. È un quadro complessivamente coerente con il *senso* del progetto, tuttavia, per uno dei tre istituti il giudizio è di “poca importanza” (del progetto) anche per gli “studenti/esse in difficoltà all’entrata nel progetto che hanno migliorato profitto/partecipazione scolastica dopo il progetto” (e quindi il miglioramento sarebbe da ascrivere a elementi diversi dal progetto stesso).

## 5.2 Il supporto ricevuto dal progetto secondo le e gli studenti

Anche il punto di vista delle e degli studenti, come per docenti e Dirigenti, è stato ricostruito con una particolare attenzione al supporto ricevuto dal progetto rispetto alla specifica situazione pandemica, che ha visto (lo ricordiamo ai fini della contestualizzazione) le scuole secondarie di II° grado chiuse a partire da novembre 2020 fino alla fine di aprile del 2021.

Al fine di restituire un’analisi dell’efficacia più puntuale e contestualizzata è sembrato imprescindibile capire con le e gli studenti quali fossero stati i bisogni ai quali il progetto era stato più o meno in grado di rispondere, anche in relazione a quelli emersi in questa specifica situazione.

Come evidenziato dal grafico seguente il progetto è stato utile per le e gli studenti, in primo luogo, per comprendere i loro bisogni, aspetto ancor più rilevante in questo anno scolastico visto che si sono ritrovati “da soli” e fuori dal contesto scolastico. Il progetto in questo senso ha svolto una funzione di intermediazione nei confronti della scuola nel tentativo di accorciare un minimo le distanze create dalla pandemia.

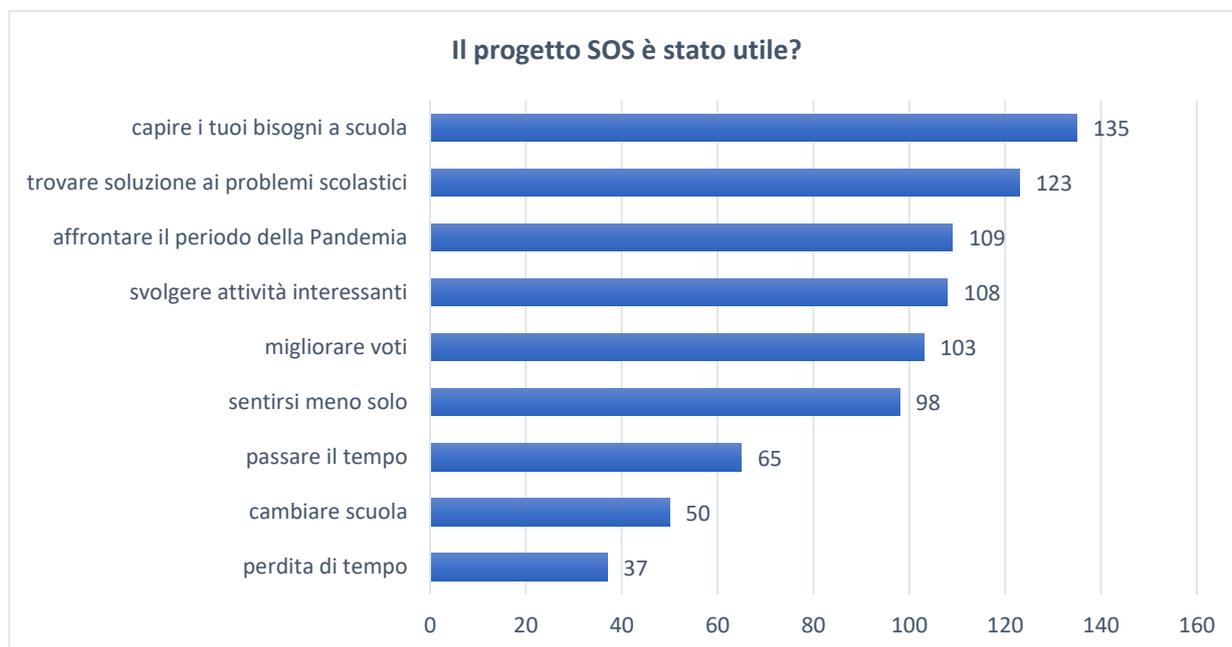
In secondo luogo, il progetto si è rivelato utile per trovare soluzioni ai problemi scolastici delle e degli studenti, ciò significa che è riuscito a trovare modalità flessibili di risposta ed anche in questo caso ad accompagnare le e gli studenti verso la soluzione, che non necessariamente proveniva dal progetto ma che in alcuni casi poteva essere presente a scuola.

La terza area legata ai bisogni che ha raccolto giudizi positivi da parte delle e degli studenti è il supporto del progetto ad affrontare il periodo della pandemia (con 109 giudizi positivi su 175), aspetto che diventa estremamente rilevante soprattutto alla luce degli effetti che la chiusura delle scuole e le dinamiche del distanziamento sociale hanno prodotto – e stanno producendo – per le e gli adolescenti soprattutto dal punto di vista psicologico. Questo unitamente al giudizio sull’effetto del progetto per “sentirsi meno solo” (98 giudizi positivi su 175) consente di evidenziare questo tipo di sostegno del progetto che, per quanto indirettamente, ha una ricaduta anche sul contrasto alla dispersione scolastica.

Raccolgono la maggioranza dei giudizi positivi anche alcuni aspetti più strettamente legati all’apprendimento come il contributo del progetto a “svolgere attività interessanti” e a “migliorare i voti”.

Sul fronte dei giudizi negativi, invece, troviamo 37 studenti che hanno dichiarato che il progetto è stata una perdita di tempo, che per quanto si tratti di una minoranza invita a riflettere. Guardando più nel dettaglio queste risposte, vediamo che 7 di loro hanno allo stesso tempo dichiarato che il progetto li ha aiutati a sentirsi meno soli, questo fa pensare che l’inutilità sia stata valutata soprattutto in relazione agli apprendimenti.

**Grafico 12 - Giudizio delle e degli studenti sull’utilità del progetto. V.a.**



## Conclusioni

Le diverse aree di questo report ci consentono di tratteggiare – seppur in maniera parziale – quanto è accaduto nelle scuole coinvolte dal progetto in questi due anni scolastici sovrastati dalla pandemia e dalla necessità di far fronte ad una situazione completamente nuova. Il tentativo qui rappresentato, quindi, è quello di leggere gli interventi del progetto in un quadro più ampio mettendoli in relazione con le tendenze a livello cittadino di alcuni fenomeni strettamente connessi con la dispersione scolastica, come le ripetenze e le interruzioni di frequenza in corso d'anno.

Il principale aspetto da sottolineare su questo fronte è l'effetto della decisione ministeriale per l'anno scolastico 2019/2020 di sospendere le bocciature, a meno di specifiche motivazioni. Come mostrato nel secondo capitolo, questo ha portato ad una riduzione sostanziale delle ripetenze per quell'anno (da 643 a 140 studenti), producendo però un effetto di innalzamento della percentuale di studenti stranieri, ovvero il 70% corrispondente a 99 su 140 studenti ripetenti nelle scuole secondarie di 1° grado per l'anno scolastico 2019/2020.

Il primo dato che emerge chiaramente, quindi, è un impatto delle ripetenze maggiore sugli studenti stranieri nella prima fase della pandemia, aumentando il divario con gli studenti autoctoni.

Il secondo elemento su cui è importante soffermarsi è l'andamento costante delle interruzioni di frequenza tra i due anni scolastici caratterizzati dalla pandemia. Costante rimane, in questo caso, anche la percentuale di studenti stranieri tra coloro che lasciano la scuola durante l'anno, con il 61% dei casi. Ciononostante, si registrano dei cambiamenti nel fenomeno dal punto di vista della distribuzione sul territorio cittadino con il coinvolgimento non più soltanto dei quartieri periferici. Per quanto numericamente contenuto, il fenomeno dell'interruzione scolastica si diffonde anche nei quartieri con un livello socioeconomico medio-alto, a sottolineare nuove forme di malessere e di pressione verso l'abbandono.

Queste stesse criticità evidenziate a livello cittadino sono state confermate anche dalle scuole in cui il progetto è stato realizzato, dove è emersa una generale difficoltà nella gestione della situazione venutasi a creare a seguito della pandemia, con la necessità di attivare la didattica a distanza e le conseguenti difficoltà nel mantenere il contatto con le e gli studenti nella prima fase di lockdown. Di fronte a tali difficoltà, in particolare nel primo anno di pandemia, gli Istituti Comprensivi hanno evidenziato una rilevante utilità del supporto ricevuto dal progetto, in particolare in alcune aree che meritano di essere qui sinteticamente richiamate:

- il bisogno prioritario degli studenti indicato dalle referenti scolastiche (in relazione agli ambiti di intervento del progetto) era il **“supporto e accompagnamento alla preparazione all’esame finale** (preparazione della tesina e discussione orale e rinforzo delle competenze di base)” (9 citazioni). Questo bisogno è stato considerato dalla maggioranza delle scuole “pienamente soddisfatto” dal progetto, riuscendo a supportare le e gli studenti in questo lavoro non solo dal punto di vista della realizzazione pratica, ma anche (o soprattutto) rispetto al supporto e al loro “aggancio”;
- il principale bisogno segnalato dai/dalle Dirigenti a cui l’intervento del progetto ha risposto è stato il **“supporto alla scelta della scuola secondaria di secondo grado”**, includendo in questo anche gli incontri con le famiglie, giudicato come “pienamente soddisfatto” dalla quasi totalità dei/delle Dirigenti;
- il bisogno della singola istituzione scolastica che ci si attendeva venisse prioritariamente soddisfatto dal progetto era, secondo i Dirigenti, coincidente con il bisogno di **accompagnamento alla scelta scolastica** in una fase particolarmente complessa. Anche in questo caso il bisogno è stato giudicato come “pienamente soddisfatto” dalla quasi totalità di loro;
- **l’organizzazione attuativa del progetto** è stata secondo i/le referenti, “decisiva” (4 citazioni) oppure “importante” (5 citazioni) per la partecipazione al progetto delle e degli studenti. Le motivazioni di questi giudizi si concentrano intorno a due elementi: la qualità del lavoro svolto dalle figure professionali presenti nel progetto (soprattutto) e la capacità di calarsi nella eccezionale situazione di contesto (la pandemia SARS-CoV-2). Anche nel giudizio di tutti i/le Dirigenti l’organizzazione attuativa del progetto è stata “decisiva” o “importante” per la partecipazione delle e degli studenti;
- infine, la **qualità della partecipazione** al progetto da parte delle e degli studenti (ricostruita solo con le referenti) è stata giudicata nella maggioranza dei casi “in linea” con le attese e in due casi “superiore alle attese”. I tipi di azione che le referenti ritengono abbiano mostrato la migliore qualità della partecipazione sono i colloqui di orientamento/supporto alla scelta scolastica (5 citazioni) e i Laboratori didattici (6 citazioni).

Per quanto riguarda invece la valutazione dell’intervento nella seconda annualità – ricordando che al secondo anno hanno partecipato le scuole secondarie di II° grado – gli aspetti che sono emersi come maggiormente significativi sono almeno in parte diversi da quelli dell’anno precedente. In primo luogo, la pandemia, con il suo portato di distanziamento fisico e relazionale, è stata (ovviamente, verrebbe da aggiungere) il principale fattore condizionante l’attuazione del progetto nell’a.s. 2020/2021. Di questo segno vi è traccia evidente nel fatto che la possibilità di realizzare il progetto in presenza (in caso di prosecuzione) è considerato l’elemento prioritario in grado di migliorarlo. Rispetto al precedente anno scolastico e alla capacità/possibilità del progetto di “agganciare” gli studenti anche da remoto vi sono alcune

sostanziali differenze di contesto difficili da superare, come la diversa fase della pandemia, sia in termini di lockdown totale che di tempo trascorso in isolamento e percezione stessa del pericolo e della malattia, tanto da creare una situazione di risposta da parte delle e degli studenti molto più diversificata.

In questo contesto il progetto è riuscito a offrire alle scuole un supporto che – sempre dal punto di vista di referenti e Dirigenti – nel complesso è stato giudicato largamente positivo pur con l'evidenza della onerosità della sua gestione, soprattutto in relazione alla partecipazione alle diverse attività; un elemento ricondotto prevalentemente ai vincoli della situazione pandemica nonché, in alcuni istituti, alla scarsità delle risorse interne coinvolte nell'attuazione del progetto. Anche in questo caso, alcuni elementi rilevanti possono essere riassunti sinteticamente come segue:

1. le **azioni di tipo individuale** (colloqui di accompagnamento-riorientamento e peer-tutoring) sono quelle giudicate più positivamente sia in termini di partecipazione e adesione, sia rispetto al contributo al superamento degli ostacoli scolastici (una rispondenza accentuata dalla situazione prodotta dalla pandemia e dai bisogni individuali ad essa collegati);
2. la **calendarizzazione delle azioni** nel corso dell'anno scolastico appare un fattore – al netto della pandemia – in grado di condizionarne significativamente la partecipazione degli studenti e l'efficacia dell'intervento, dove il posizionamento temporale delle azioni il più possibile verso l'avvio dell'anno scolastico, appare decisivo rispetto alla capacità di intercettare ed accompagnare compiutamente gli studenti nel loro percorso scolastico ed intervenire tempestivamente.

In questo quadro di intervento il **profilo di studente** che ha maggiormente beneficiato della partecipazione al progetto è quello – pur nel quadro di una rilevante eterogeneità tra scuole – di uno **studente con difficoltà scolastiche** significative – talvolta anche gravi – con una **presenza genitoriale**, per quanto contenuta comunque tangibile, e **frequentante le attività didattiche**, anche se con discontinuità. L'analisi del profilo di studente per il quale il progetto si è rivelato più efficace ci consente di comprendere quali sono le difficoltà maggiormente intercettabili da un'offerta di intervento extra scolastico di questo tipo e conseguentemente come modificarlo per poter intercettare con maggiore efficacia un profilo che si discosta da questa descrizione. Ad esempio, un elemento molto rilevante – probabilmente più di quanto fosse previsto – si è rivelato essere la disponibilità e l'interesse dei genitori nei confronti del progetto, in particolare nei periodi di lockdown per riuscire ad entrare in contatto ed agganciare studenti che facevano fatica a connettersi alle attività, anche scolastiche. La maggior parte dei genitori ha accolto molto positivamente la disponibilità del progetto a tentare un contatto diretto e di supporto ai propri figli e questo anche in contesti non semplici come quelli in cui i genitori si trovavano ad essere fuori casa per gran parte della giornata per motivi di lavoro o nei casi in cui si è dovuto chiedere il supporto di mediatori linguistico

culturali per poter spiegare efficacemente al genitore gli obiettivi del progetto. L'altro elemento fondamentale si è dimostrato essere la possibilità di intercettare – e quindi di intervenire tempestivamente – le e gli studenti quando ancora frequentavano, magari con discontinuità e poco attivamente, l'attività scolastica. Per alcuni di loro invece per i quali la frequenza in quanto tale non era il principale problema il progetto è stato utile per non perdere – o recuperare – il significato della partecipazione scolastica anche in termini di prospettiva.

Dal **punto di vista delle e degli studenti** il progetto, come emerso dai questionari che hanno compilato, è stato valutato positivamente ed utile nel supportarli per affrontare alcune difficoltà scolastiche. Attraverso le risposte al questionario, più dettagliamene, è emerso che il progetto è stato utile nel supporto alle e agli studenti in un momento di particolare solitudine nel lungo periodo di didattica a distanza e di sostanziale lontananza dalla scuola. Un elemento che riteniamo molto importante ai fini progettuali è la capacità del progetto di accompagnare le e gli studenti nel comprendere quali fossero i loro bisogni (prevalentemente scolastici) in questa particolare situazione. Comprendere il bisogno, rappresenta il primo step per l'individuazione della strategia di supporto e per evitare che tali strategie possano risultare inefficaci proprio perché non comprese o non accettate.

Tutto ciò in un contesto – quello della maggior parte dell'anno scolastico passato in DAD – che le e gli studenti hanno dichiarato di aver vissuto con particolare difficoltà, sia dal punto di vista personale – *più fatica a non distrarsi e a seguire con attenzione* – sia dal punto di vista didattico – *maggiori difficoltà nel chiedere chiarimenti ed avere una relazione interattiva con i docenti* – e questo nonostante la maggior parte di loro ritenga che le scuole e i docenti abbiano organizzato in maniera adeguata le attività online.

Tra i fattori che maggiormente hanno influito sulla partecipazione è stata la possibilità di seguire in maniera adeguata la didattica a distanza sia in termini di dotazione tecnologica (device ma anche connessione internet), sia in termini di spazi fisici e di supporto per gli studenti. Il background socioeconomico delle e degli studenti, quindi, ha ulteriormente inciso sulla frequenza delle lezioni da remoto, oltre che sugli apprendimenti, ampliando le difficoltà per coloro che già avevano delle fragilità scolastiche.

In particolare questo aspetto, così come gli altri suggerimenti emersi dalla valutazione delle attività svolte, è stato preso in esame per la riprogrammazione delle attività per la terza annualità del progetto, con l'obiettivo di tenere in considerazione i bisogni delle e degli studenti – introdotti con la pandemia ma anche preesistenti – cercando in primo luogo di valorizzare il più possibile la possibilità di svolgere attività in presenza (con flessibilità ed adattamento alle situazioni concrete e non prevedibili che andremo a rilevare durante l'anno scolastico).

## Riferimenti Bibliografici

- Arace A. (2020), *Stereotipi e disuguaglianze di genere nell'istruzione scolastica*, MINORI GIUSTIZIA.
- Bonini E., Santagati M. (2018), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e intervento*, Fondazione ISMU, Milano.
- Cachón-Zagalaz J. et al. (2020), *Systematic Review of the Literature About the Effects of the COVID-19 Pandemic on the Lives of School Children*, *Front. Psychol*, vol. 11, art. 569348.
- Censis (2020), *La scuola e i suoi esclusi. Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi>.
- Colombo M., Santagati M. (2022), *The Inclusion of Students With Disabilities: Challenges for Italian Teachers During the Covid-19 Pandemic*, *Social Inclusion*, 10, 2, online first.
- Colombo M., Rinaldi E. & Poliandri D. (2020), *Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia*, *Scuola democratica*, Early Access, pp. 1-11.
- Cordini M., De Angelis G. (2021), *Families between care, education and work: The effects of the pandemic on educational inequalities in Italy and Milan*, *European Journal of Education*, 56, pp. 578-594.
- Di Bartolomeo A., Bonifazi C., Strozza S. (2017), *Figli degli immigrati e riuscita scolastica*, in *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi* (a cura di), Di Corrado, Bonifazi, CNR-IRPPS e-Publishing, Roma, DOI 10.14600/978-88-98822-12-6.
- Eurostat (2021, giugno), *Early Leaver from education and training, 2020*, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)
- Fondazione Agnelli (2020), *Oltre le distanze. L'indagine preliminare*, Fond. Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA, Università di Trento, <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>
- INDIRE (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- INVALSI (2021, luglio 13), *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2021*, [https://public.tableau.com/app/profile/ivalsi/viz/RAPPORTO2020-2021\\_16261728450410/INIZIO](https://public.tableau.com/app/profile/ivalsi/viz/RAPPORTO2020-2021_16261728450410/INIZIO)
- Kuhfeld M. et Al. (2020), *Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement*, EdWorkingPaper, Brown University, <https://doi.org/10.26300/cdrv-yw05>

- McKinsey & Company (2020), *COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help*, <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>
- Milione A., Landri P. (2020), *L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria covid-19: una battuta d'arresto?*, in Bonifazi C., Cadeddu M.E., Marras C. (a cura di), *Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi*, CNR Edizioni, Roma, pp. 59-76.
- MIUR (2021, Maggio), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 2018/2019 - 2019/2020*, [https://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset\\_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020](https://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020)
- Pavolini E., Argentin G., et al. (2021), *Tutti a casa. Il sistema di istruzione italiano alla prova del Covid-19*, *Politiche Sociali*, n. 2, pp. 255-280.
- Santagati M. (2022a), *School Closure and Learning Experience in Italy. Giving Voice to Students, Families, and Teachers during the Covid-19 Pandemic*, *Rassegna Italiana di Sociologia*, n. 1, online first.
- Santagati M. (2022b), *La scuola*, in Fondazione ISMU, *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*, Milano, FrancoAngeli, pp. 127-141.
- Santagati M., Barabanti P. (2020), *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19*, *Media Education*, 11(2), pp. 109-125.
- Santagati M., Barzaghi A. (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*, Ministero dell'Istruzione, Fondazione ISMU, Milano.
- Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2021), *Alunni con background migratorio. Generazioni competenti*, FAMI-Ministero dell'Istruzione, Fondazione ISMU, Milano.
- Save the Children (2020), *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf).
- Save The Children (2021), *I giovani ai tempi del Coronavirus. Report finale*, Ipsos, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>
- Schleicher A. (2020), *The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a glance 2020*, OECD.
- SISI (n.d.), Retrieved from *Sistema Statistico Integrato*, <http://sisi.comune.milano.it/>
- UNESCO (2021), *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*, Report of UNESCO online conference, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984>
- UNICEF (2021), *COVID-19 and school closures. One year of education disruption*, in <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures>



Fondazione ISMU ETS è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.

**Progetto S.O.S. - SUPERARE GLI OSTACOLI SCOLASTICI  
AA.SS. 2019/20 e 2020/21**

ISBN 9788831443227

via Copernico 1 – 20125 Milano (Italia)  
tel. +39 02 6787791 – [ismu@ismu.org](mailto:ismu@ismu.org)  
[www.ismu.org](http://www.ismu.org)