



VALUTAZIONE EX-POST RELATIVA ALLA PROGRAMMAZIONE REGIONALE 2007-2013 IN MATERIA DI ISTRUZIONE - PROGRAMMA OPERATIVO PUGLIA FESR-FSE 2014-2020 - Attuazione del PIANO DI VALUTAZIONE PUGLIA 2014-2020 (Lotto 3)

CIG 8591851BBB CUP: B34I18000010009

Report intermedio

3 Maggio 2022



INDICE

1	PREMESSA	4
2	FINALITÀ E DOMANDE DELLA VALUTAZIONE	6
3	METODI E STRUMENTI DELLA VALUTAZIONE	8
3.1	Le scelte operate nel corso delle attività di valutazione	12
4	Tema A - LA DIFFUSIONE DEL PROGETTO DIRITTI A SCUOLA (DAS)	17
4.1	L'evoluzione del progetto Diritti a scuola.....	17
4.1.1	Il primo avviso nell'anno 2009 e la costruzione del programma Diritti a Scuola	17
4.1.1.1	Le origini del programma e i suoi obiettivi	17
4.1.1.2	La costruzione del programma	18
4.1.1.3	L'emanazione del primo bando e le prime fasi di attuazione	19
4.1.1.4	I risultati della prima annualità di DAS	20
4.1.1.5	Criticità e proposte di cambiamento	22
4.1.2	L'evoluzione del programma Diritti a Scuola nella sua seconda edizione.....	23
4.1.2.1	Gli obiettivi	23
4.1.2.2	La struttura del programma	23
4.1.2.3	I risultati.....	25
4.1.2.4	Criticità e proposte di cambiamento	26
4.1.3	L'evoluzione del programma Diritti a Scuola nella sua terza edizione.....	28
4.1.3.1	Gli obiettivi	28
4.1.3.2	La struttura del programma	28
4.1.3.3	I risultati.....	30
4.1.3.4	Criticità e proposte di cambiamento	32
4.1.4	Lo sviluppo di DAS nelle edizioni 2012 e 2013: competenze, innovazione e integrazione sociale: 33	
4.1.4.1	Gli obiettivi	33
4.1.4.2	Risorse, progetti e i destinatari	34
4.1.4.3	Gli attori coinvolti	36
4.1.4.4	La struttura del programma	38
4.1.4.5	I risultati.....	39
4.1.5	Punti di forza, criticità e prospettive di cambiamento	45
4.2	La diffusione del progetto DAS sul territorio.....	48
4.2.1	Le scuole coinvolte	49
4.2.2	I principali attori	51
4.2.3	I destinatari finali del progetto DAS	53
4.2.4	I progetti realizzati.....	55
4.3	La continuità delle scuole tra il ciclo 2007-2013 ed il 2014-2020	57
5	AVVERTENZE E GUIDA ALLA LETTURA DEI PROSSIMI CAPITOLI DEL REPORT INTERMEDIO	61

6	Tema B - IL MODELLO DI GOVERNANCE ED ORGANIZZATIVO ADOTTATO AI FINI DELL'IMPLEMENTAZIONE DEL PROGETTO DAS	68
6.1	Gli attori e la <i>governance</i> del progetto Dritti a scuola	68
6.1.1	La costruzione di un modello di governance	68
6.1.2	Il ruolo dei sindacati nel modello di governance del programma DAS	71
6.2	Gli attori e la <i>governance</i> all'interno delle scuole	74
6.3	Il ruolo delle famiglie	75
7	Tema C – I CRITERI DI SELEZIONE DELLE SCUOLE	77
7.1	L'evoluzione dei criteri di selezione dei progetti DAS nella programmazione 2007-2013.....	77
7.1.1	I criteri per la valutazione di ammissibilità.....	78
7.1.2	I criteri per la valutazione di merito	82
7.2	<i>Looking ahead</i> : come cambiano i criteri di selezione dei progetti DAS nella programmazione 2014-2020	88
8	Tema D - L'EFFICACIA DELLE AZIONI RISPETTO AGLI OBIETTIVI DEL PROGETTO	90
8.1	Gli effetti occupazionali del progetto DAS sui principali attori della scuola	90
8.2	Il rafforzamento dei profili professionali e delle competenze dei docenti	92
8.2.1	Primi risultati emersi	93
8.3	Le nuove professionalità coinvolte nel progetto DAS	93
8.3.1	Primi risultati emersi	94
9	Tema E - L'ECONOMICITÀ DEGLI OUTPUT E DEGLI OUTCOME PRODOTTI	95
9.1	Il progetto DAS come stimolo all'innovazione	95
9.1.1	Primi risultati emersi	95
9.2	La sostenibilità dell'innovazione introdotta dal progetto DAS.....	96
9.2.1	Primi risultati emersi	96
10	Tema F - L'IMPATTO DEL PROGETTO DAS SULLE COMPETENZE DEGLI STUDENTI, SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA E SULL'INCLUSIONE SOCIALE	97
10.1	La valutazione di impatto: l'impostazione dell'analisi controfattuale	97
10.2	I principali risultati dell'analisi controfattuale.....	106
10.3	Il contributo degli interventi di orientamento, socializzazione extra scolastica e accompagnamento alla riduzione della dispersione scolastica.....	106
11	CONCLUSIONI	107
11.1	Le difficoltà del processo di valutazione	107
11.2	Una valutazione di insieme del programma DAS	108

1 PREMESSA

Il presente Rapporto intermedio ha la finalità di fornire lo stato avanzamento rispetto a tutte le attività valutative in corso di svolgimento, dando conto dei risultati emersi finora e, allo stesso tempo, evidenziando le criticità incontrate, che potranno essere utilmente condivise con la Committenza nella prospettiva della migliore organizzazione possibile delle attività di valutazione *ex post* in vista del rapporto finale, stanti i vincoli dati.

In continuità con le scelte già operate per la realizzazione del report preliminare, l'indice del presente rapporto ricalca, pertanto, quello che sarà l'output del lavoro a conclusione delle attività valutative (report finale). Per alcuni temi, che in maggior misura è stato possibile trattare mediante analisi desk, si è potuto proporre una ricostruzione più completa (è il caso dei Temi A e C), mentre per altri le attività dovranno necessariamente proseguire nei successivi *step* dell'attività di valutazione, in virtù della perdurante assenza di un quadro completo dei dati disponibili e delle difficoltà incontrate, di cui si darà ampiamente conto nel rapporto.

Il presente report intermedio si articola, dunque, come descritto di seguito.

I primi due capitoli, di natura trasversale, sono volti a ricostruire il quadro complessivo delle finalità e delle domande della valutazione (cap. 2) e dei metodi e strumenti adottati per la valutazione (cap. 3), dando evidenza dei vincoli per la valutazione emersi nel corso delle attività e delle conseguenti scelte operate (pa3. 3.1).

Il rapporto si concentra, quindi, per ciascun ambito tematico oggetto di valutazione, sui principali risultati raggiunti all'attuale stato di avanzamento della valutazione.

Il capitolo 4 presenta, in particolare, i risultati valutativi rispetto al Tema A, offrendo una ricostruzione dell'evoluzione del progetto Diritti a scuola nel corso della programmazione 2007-2013 che si concentra, per ciascuna edizione, sugli obiettivi perseguiti dal progetto DAS, sulla struttura del programma, sui risultati raggiunti nella singola annualità, su eventuali criticità e conseguenti proposte di cambiamento (par. 4.1), presentando una prima mappatura della diffusione del progetto DAS sul territorio in termini di strutture, docenti e studenti attraverso una analisi quantitativa dei dati disponibili (par. 4.2) e concentrandosi, infine, sulla continuità delle scuole tra il ciclo 2007-2013 ed il 2014-2020 (par. 4.3). Rispetto al report preliminare, la recente acquisizione dei dati relativi agli studenti coinvolti grazie ai contatti con InnovaPuglia ha consentito di inserire, in linea con le richieste emerse in sede di *steering group* del 14 febbraio scorso, anche una analisi in ottica di genere, utile in prospettiva anche ai fini della valutazione di impatto complessiva.

Il capitolo 5 costituisce una guida alla lettura dei capitoli relativi agli altri ambiti tematici, presentando alcune avvertenze rispetto alle problematiche emerse, in corso d'opera, per la trattazione dei temi B, D, E ed F.

Il capitolo 6 si focalizza sul modello di *governance* ed organizzativo adottato ai fini dell'implementazione del progetto DAS (Tema B). Nel presente report intermedio è stato possibile integrare la prima ricostruzione degli attori e del modello di *governance* del programma nel suo complesso già presentate nel rapporto preliminare con un approfondimento derivante dal confronto diretto con il mondo dei sindacati, che rappresentano un attore estremamente importante per questa *policy* (par. 5.1). Si presentano, inoltre, alcune considerazioni valutative basate sui primi risultati delle indagini di campo, che saranno completate e integrate in sede di report finale, sia rispetto ai meccanismi di *governance* all'interno delle scuole (par. 5.2) che al ruolo delle famiglie all'interno del progetto DAS (par. 5.3).

Il capitolo 7 presenta i risultati dell'analisi desk dei criteri di selezione delle scuole adottati nell'ambito del progetto Diritti a Scuola (Tema C) nel corso della programmazione 2007-2013 e, con un occhio prospettico anche alla programmazione 2014-2020, che nel rapporto finale potranno essere messi in relazione con i risultati complessivi della valutazione.

Nel capitolo 8 trova spazio il Tema D, relativo all'efficacia delle azioni rispetto agli obiettivi del progetto, sia dal punto di vista degli effetti del programma DAS sull'occupazione di docenti ed esperti, sia per quanto

concerne il rafforzamento dei profili professionali e delle competenze dei cosiddetti “docenti DAS”, alla luce dei primi risultati della fase di campo.

Lo stesso accade nel capitolo 9, riferito al Tema E - L'economicità degli output e degli *outcome* prodotti, finalizzato ad approfondire le eventuali innovazioni didattiche introdotte grazie al progetto, la loro efficacia e la permanenza nel tempo delle innovazioni prodotte.

Da ultimo, il capitolo 10 relativo all'impatto del progetto DAS sulle competenze degli studenti, sulla dispersione scolastica e sull'inclusione sociale (Tema F), che nel rapporto finale ospiterà i principali risultati dell'analisi controfattuale (par. 10.2), presenta qui un ulteriore avanzamento del disegno di valutazione di impatto, modificato e aggiornato rispetto a quanto inserito nel report preliminare alla luce delle verifiche di fattibilità effettuate (par. 10.1).

Da ultimo, per questo report intermedio si è ritenuto utile inserire un capitolo conclusivo, in bozza, in cui vengono proposte alcune riflessioni a partire dalle difficoltà incontrate nel processo di valutazione (cap. 11).

2 FINALITÀ E DOMANDE DELLA VALUTAZIONE

La **finalità** del servizio di valutazione ex-post relativa alla programmazione regionale 2007-2013 in materia di istruzione è quella di **valutare i risultati conseguiti e l'efficacia degli investimenti effettuati** nel corso della suddetta programmazione a valere sul PO FSE PUGLIA 2007-2013 attraverso il **progetto "Diritti a scuola" (DAS)**, in linea con quanto previsto dal Piano di Valutazione in merito alla realizzazione di attività di valutazione *ex post* di precedenti interventi 2007-2013 (cfr. Pdv, pag. 35).

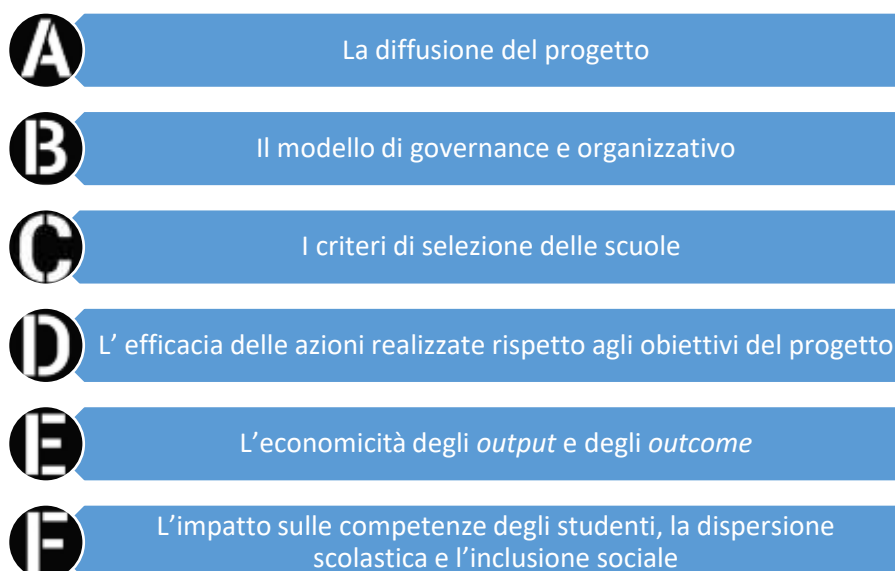
L'attività valutativa è volta, nello specifico, ad **offrire un quadro di conoscenze articolato ed esaustivo funzionale ad orientare le strategie di rafforzamento delle competenze di base nell'ambito delle successive programmazioni**, conformemente a quanto disposto dagli artt. 54 e seguenti del Reg. (UE) 1303/2013, per rispondere all'obiettivo ultimo della valutazione, consistente nel miglioramento della qualità della progettazione e dell'esecuzione dei Programmi. In considerazione del particolare periodo di svolgimento dell'attività valutativa – che cade a cavallo fra la programmazione 2014-2020 ancora in corso e la programmazione 2021-2027 in fase di avvio – l'obiettivo diviene, in particolare, quello di analizzare gli effetti di quanto programmato nel corso della programmazione 2007-2013 prestando una specifica attenzione alle iniziative in continuità realizzate nel settennio 2014-2020 e, allo stesso tempo, ragionando sulle possibili implicazioni per la programmazione 2021-27 oggi in corso di definizione.

Il progetto DAS, finanziato sul Fondo Sociale Europeo a partire dal 2009 e per tutta la programmazione 2007-2013 (cinque edizioni) rappresenta una iniziativa di contrasto dei fenomeni di abbandono e dispersione scolastica e di supporto dell'accrescimento dei livelli di apprendimento degli studenti pugliesi di natura complessa e multidimensionale, che interviene su più ambiti, che toccano contemporaneamente:

- i destinatari finali, ovvero gli studenti delle scuole della Puglia di diverso ordine e grado, di cui si punta a rafforzare le competenze di base;
- i docenti coinvolti, che si configurano come una sorta di destinatari intermedi in quanto, se da un lato erogano le attività formative finalizzate al raggiungimento dei risultati attesi del progetto in favore di studenti e studentesse, dall'altro beneficiano essi stessi del progetto Diritti a scuola, nella misura in cui vengono assunti per l'implementazione delle attività progettuali, configurando in questo modo il DAS anche come una politica del lavoro;
- il sistema scuola nel suo complesso, sia sul versante dell'offerta e dell'innovazione didattica che su quello dell'organizzazione scolastica (tempi e luoghi).

Gli ambiti oggetto della valutazione sono, di conseguenza, molteplici (cfr. Figura 2.1) e, per ciascuno di essi, sono state identificate specifiche domande valutative, come chiarito di seguito.

Figura 2.1 – Ambiti oggetto di valutazione



Attraverso il **tema A**, funzionale a ricostruire una mappa ordinata della realizzazione delle diverse edizioni del progetto DAS sul territorio pugliese, si intende rispondere alla domanda di valutazione:

- *Qual è stata la diffusione del progetto Diritti a scuola (DAS)?*

Il **tema B** afferente al modello di *governance* adottato ai fini dell'implementazione del progetto DAS è finalizzato, invece, ad offrire una risposta a due domande, assumendo come duplice oggetto valutativo sia il modello di *governance* complessivo di Diritti a scuola (includendo, cioè, tutti gli attori coinvolti nelle diverse fasi del ciclo di *policy*, dalla programmazione alla gestione fino al monitoraggio e alla valutazione), sia i meccanismi di *governance* e organizzativi messi in campo all'interno delle singole istituzioni scolastiche coinvolte nel progetto DAS. Le domande valutative di riferimento sono:

- *Le soluzioni gestionali ed amministrative adottate sono state efficaci ed efficienti?*
- *Nel modello di governance delle istituzioni scolastiche, quale ruolo ricopre la famiglia dello studente, durante e dopo il completamento del progetto DAS?*

Attraverso il **tema C** si intende rispondere alla seguente domanda di valutazione: *Quali sono stati i criteri adottati per la selezione delle scuole?*

Attraverso il **tema D** relativo all'efficacia delle azioni realizzate rispetto agli obiettivi del progetto si intende rispondere alle domande di valutazione, tutte riferite ai cosiddetti "destinatari intermedi", rappresentati in primis dal corpo docente, ma anche dalle altre figure professionali coinvolte in Diritti a scuola:

- *In quale misura le verifiche espletate hanno contribuito a migliorare la valutazione del livello di preparazione dei docenti DAS?*
- *Nel percorso di implementazione del progetto DAS, quale ruolo ha avuto il coinvolgimento di nuove professionalità (es. lo psicologo, l'orientatore, il mediatore culturale)?*
- *In che misura i benefici prodotti dagli interventi hanno riguardato le donne?*
- *Gli interventi realizzati hanno prodotto effetti sull'occupabilità della forza lavoro pugliese? In che misura per la forza lavoro femminile?*

Il **tema E** riferito all'economicità degli *output* e degli *outcome* prodotti si focalizzata, invece, su due domande di valutazione:

- *Il progetto DAS ha stimolato l'ideazione e l'implementazione di altre innovazioni scolastiche (es. l'adozione di strumenti innovativi di valutazione degli studenti, il monitoraggio e la verifica dell'acquisizione di competenze trasversali, ecc.)?*
- *Le metodologie didattiche innovative introdotte con il progetto DAS vengono tuttora adottate? Quali si sono rivelate più efficaci?*

Da ultimo, il **tema F** relativo all'impatto del progetto DAS sulle competenze degli studenti, sulla dispersione scolastica e sull'inclusione sociale intende rispondere alle seguenti domande di valutazione:

- *In quale misura le verifiche espletate hanno contribuito a conseguire un soddisfacente livello di certificazione delle competenze chiave acquisite dagli allievi?*
- *In quale misura il progetto nel suo insieme ha contribuito ad innalzare il livello di competenze di base possedute dagli allievi coinvolti, a ridurre la dispersione scolastica e a favorire l'inclusione sociale?*
- *In quale modo gli interventi di "orientamento", di "socializzazione extra-scolastica", e di "accompagnamento", hanno contribuito alla riduzione della dispersione scolastica e a favorire quindi l'inclusione sociale? Vi sono evidenti differenziali di efficacia per diverse categorie di studenti (es. minori "a rischio", minori immigrati, ecc.)?*

3 METODI E STRUMENTI DELLA VALUTAZIONE

Coerentemente con il carattere di **valutazione ex post**, effettuata al completamento di un Programma/intervento e volta a verificare il conseguimento o meno degli obiettivi prefissati dal Programma o dall'intervento e ad individuare interventi correttivi e raccomandazioni per il futuro,¹ la presente valutazione si configura prioritariamente come una **valutazione dell'impatto**, relativa quindi all'ambito dei risultati e degli effetti ottenuti, con il duplice obiettivo di ottenere sia una quantificazione della relazione causa/effetto generata dagli interventi, sia una stima qualitativa dell'impatto degli interventi realizzati, del cambiamento che può essere attribuito, depurato dal possibile effetto prodotto da altri fattori.

In questo caso, in linea con quanto previsto dal Piano di Valutazione FESR-FSE 2014 -2020 della Regione Puglia (PdV), aggiornato a giugno 2019 e coerentemente con le indicazioni di merito provenienti dalla CE, la valutazione d'impatto fa riferimento a due famiglie di metodi:

- la prima attiene ad una analisi valutativa finalizzata a far emergere e misurare le relazioni di causa/effetto prodotte dalle operazioni attuate: in questo caso il percorso di valutazione opererà, ove la specificità e la natura dell'intervento considerato lo consentano, attraverso un **approccio di valutazione di tipo controfattuale**, valutando cioè l'impatto "netto" degli interventi attraverso una comparazione di quanto è accaduto ai beneficiari con quanto è accaduto a un gruppo "sufficientemente comparabile" di soggetti non esposti alla politica;
- la seconda interviene quando il focus valutativo è rivolto alla descrizione delle relazioni di causa-effetto, ossia a spiegare i processi che hanno prodotto determinate evidenze. In questo caso, l'approccio adottato sarà quello della cosiddetta **valutazione theory-based**, che segue ogni *step* di intervento logico identificando i meccanismi di cambiamento e rispondendo alle domande del perché e come un intervento funziona, arrivando a produrre principalmente una stima qualitativa degli impatti.

Oltre che sul piano della valutazione di impatto, l'attività di valutazione si muoverà sul piano della **valutazione del processo di implementazione**, funzionale in questo caso non tanto a supportare la regolare attuazione del Programma come avviene nel caso della valutazione *in itinere*, quanto piuttosto a valutare a posteriori l'efficacia e l'efficienza complessiva dei meccanismi procedurali e operativi adottati e a identificare fattori di successo ed elementi di debolezza dell'attuazione e del sistema di *governance* e a suggerire l'eventuale introduzione di correttivi e miglioramenti per la prossima programmazione.

L'approccio valutativo complessivamente adottato per l'attività di valutazione è coerente con il Piano di valutazione FESR-FSE 2014 -2020 della Regione Puglia, con i Regolamenti UE e con ogni altro documento generale, d'indirizzo e metodologico emanato a livello comunitario, nazionale e regionale e con successivi atti normativi che dovessero intervenire in materia.

L'**approccio metodologico** generale adottato, in particolare, si distingue per essere:

- ✓ **flessibile**, ovvero capace di adattarsi ad eventuali modifiche che si rivelassero necessarie nel corso del servizio per rispondere ad eventuali criticità e/o a nuovi fabbisogni che dovessero emergere;
- ✓ con un forte **orientamento al problem solving**, ovvero la capacità di individuare, a fronte di eventuali criticità, soluzioni percorribili e coerenti con il quadro di riferimento e le informazioni disponibili;
- ✓ **integrato**, prestando specifica attenzione all'integrazione e complementarità del progetto DAS con altri Programmi e fonti di finanziamento (politiche ordinarie di livello nazionale e regionale e/o altre fonti comunitarie in materia di contrasto ai fenomeni di abbandono e dispersione e rafforzamento delle competenze);

¹ Il Piano di valutazione prevede, al fine di capitalizzare le lezioni dell'esperienza, "valutazioni ex-post relative alla programmazione 2007-2013 che, valorizzando l'esperienza maturata, possono offrire un contributo determinante nel mettere a frutto le esperienze di successo e intervenire, invece, sui fattori di criticità, apportando gli opportuni correttivi in fase di attuazione della programmazione 2014-2020".

- ✓ **gender oriented**, attento ad una valutazione di genere degli effetti della politica oggetto di valutazione e dei progetti realizzati, ad impatti eventualmente diversificati fra donne e uomini, nonché ad eventuali differenze nel coinvolgimento dei destinatari finali in base al genere;
- ✓ che adotta **il punto di vista prioritario dei principali attori della politica** (dirigenti scolastici, docenti DAS e docenti curricolari e, in subordine, famiglie);
- ✓ **ricco sotto il profilo delle scelte metodologiche, delle tecniche e degli strumenti di valutazione che saranno adottati, multidisciplinare;**
- ✓ con una **intensa attività di ricerca sul campo.**

Con riferimento agli ultimi due punti citati, è opportuno rimarcare come **l'attività di valutazione** si basi, di conseguenza, sul ricorso a **tre differenti tipologie di fonti**, utilizzate in funzione delle diverse domande valutative:

1. **fonti informative secondarie interne**: i dati di monitoraggio del POR FSE relativi al progetto Diritti a scuola, i RAE prodotti nel corso della programmazione 2007-2013 per le annualità di riferimento, nonché il materiale documentale prodotto nell'ambito del monitoraggio dell'azione da parte della Cabina di regia, ecc. In particolare, l'attività valutativa intende valorizzare le attività di monitoraggio e valutazione *in itinere* già realizzate nel corso dell'implementazione del progetto Diritti a scuola, partendo dai dati e dalle conclusioni dell'attività svolta dalla Cabina di Regia sulle attività del progetto Diritti a scuola
2. **fonti informative secondarie esterne** quali, in particolare, fonti statistiche ufficiali in materia di istruzione (*in primis* Invalsi, Anagrafe del MIUR, Eurostat e Istat, ecc.; rapporti e studi prodotti da centri di ricerca italiani europei sui temi della dispersione e dell'abbandono scolastico oggetto di valutazione; documenti relativi a programmi svolti in altri contesti territoriali sui temi oggetto di valutazione in una logica di *benchmarking* e *lesson learned*, ecc.
3. **fonti informative primarie**, funzionali all'acquisizione diretta di informazioni da parte del valutatore mediante indagini e approfondimenti sul campo di natura qualitativa o quantitativa - con l'ausilio di interviste a testimoni privilegiati, focus group, questionari, ecc. - che coinvolgono i beneficiari e i destinatari diretti ed indiretti dei progetti.

Sul piano metodologico, nella realizzazione della valutazione si è previsto di ricorrere ad un **mix di metodologie, tecniche e strumenti**, calibrati alla luce degli obiettivi specifici legati ai diversi temi da valutare e delle relative domande di valutazione.

In generale, si utilizzano sia metodi e tecniche di carattere quantitativo che permettono di elaborare grandi masse di dati con strumenti standardizzati restituendo informazioni di carattere statistico, sia metodi e tecniche di carattere qualitativo (interviste, focus group, *case study*) finalizzati, invece, ad approfondire aspetti specifici difficilmente indagabili in termini statistici.

Si riporta nella tavola seguente un quadro di sintesi di metodi e tecniche previsti nel progetto esecutivo per la valutazione di ciascun tema oggetto di valutazione, con specifico riferimento alle domande valutative interessate, mentre si rimanda al par. 3.1 per un dettaglio delle scelte metodologiche che è stato necessario operare nel corso della valutazione, a fronte delle criticità incontrate e delle relative verifiche di fattibilità.

Metodi e tecniche	Descrizione	Temi	Domande valutative
Analisi desk	Analisi di secondo livello della documentazione disponibile, sia di fonte regionale che di altra fonte (ad esempio, i POF richiesti direttamente alle istituzioni scolastiche, i formulari con le proposte progettuali, ecc.)	A B C D E	DV1 DV2 e DV3 DV4 DV6 DV9 e DV10
Analisi statistiche	Le analisi statistiche descrittive sono un metodo quantitativo su analisi (monovariati, bivariata o multivariata) dei dati funzionale a restituire un quadro di insieme, disaggregato per le principali dimensioni considerate nell'analisi (fra cui i territori di riferimento). Con riferimento a quest'ultima variabile, l'analisi sarà integrata mediante GIS e analisi cartografica (metodo quantitativo) per analizzare (e comunicare) anche graficamente le differenze fra i territori.	A D	DV1 DV6, DV7 e DV8
Interviste e/o focus group²	<u>Interviste individuali con attori chiave e policy maker</u> : Tecnica di valutazione qualitativa, funzionale a raccogliere spunti di riflessione, punti di vista e <i>feedback</i> dal target individuato (in questo caso attori chiave del Programma, soggetti coinvolti nell'attuazione e/o nella gestione delle diverse azioni, <i>policy maker</i> , ecc.) su un preciso argomento, processo o risultato conseguito, con l'obiettivo di approfondire un fenomeno cercando di coglierne la complessità mediante colloquio individuale sulla base di una traccia di intervista predefinita (non strutturata o semi-strutturata). <u>Focus group</u> : Tecnica qualitativa che consente di raccogliere spunti di riflessione, punti di vista e <i>feedback</i> su un preciso argomento, processo o risultato dal target individuato (solitamente un insieme di persone che condividono un'esperienza comune, sulla quale verterà la discussione) organizzato in un gruppo di solito ristretto (max. 8/12 persone) e in presenza di un moderatore che indirizza la discussione tra i partecipanti, facilitandone l'interazione, utilizzando (come nel caso delle interviste individuali) una traccia predefinita.	B C D E F	DV2 e DV3 DV4 DV5 e DV6 DV9 e DV10 DV13
Survey (indagini CATI/CAWI)	Metodologia di indagine di natura quantitativa consistente in una rilevazione, di tipo censuario o campionario, mediante somministrazione ai soggetti campionati (solitamente i destinatari degli interventi oggetto di indagine o i beneficiari) di un questionario semi-strutturato costruito ad hoc per rispondere alle domande valutative formulate. Tali indagini possono essere svolte con strumenti diversi: si parla di indagini CATI (Computer Aided Telephone Interview) in caso di rilevazione telefonica e di indagini CAWI (Computer Aided Web Interview) quando si prevede l'auto-compilazione on line su una pagina web del questionario	B D E	DV2 e DV3 DV5, DV6, DV7 e DV8 DV9 e DV10
Case study	Metodo di analisi quali-quantitativa, particolarmente utile per approfondire aree tematiche di interesse (settoriali o territoriali) in termini di criticità, elementi di forza, ecc. I <i>case study</i> sono particolarmente adatti in caso di iniziative territorialmente circoscritte ma significative sotto il profilo dell'innovazione o della struttura organizzativa e gestionale, che meritano di essere illustrate e pubblicate nell'ambito della diffusione delle buone pratiche	B E	DV2 e DV3 DV9 e DV10

² Ulteriori tecniche qualitative specifiche a cui si potrebbe fare ricorso, laddove ritenuto utile nel corso della valutazione, sono il metodo Delphi e la Nominal Group Technique (NGT). Il primo è una tecnica qualitativa usata per ottenere risposte ad un problema/tema prestabilito (spesso con l'obiettivo di sviluppare scenari futuri e/o valutare la desiderabilità/fattibilità di possibili alternative) da un gruppo (panel) di esperti indipendenti e/o attori sociali mediante l'invio di quesiti per e-mail. Tutti i pareri vengono raccolti e sintetizzati in forma anonima e nuovamente sottoposti a tutti i partecipanti per una nuova consultazione (solitamente ci sono 2 o 3 round), in cui ogni esperto viene invitato a ripensare alle sue risposte. La sequenza si ripete fino ad una progressiva convergenza di opinioni. La NGT è, invece, una tecnica di intervista nella quale i partecipanti (un gruppo di 7/9-12) sono presenti fisicamente ma, diversamente dal focus group, non interagiscono verbalmente bensì scrivono le loro idee/possibili soluzioni rispetto al problema individuato separatamente in forma anonima. Le risposte vengono separate dai loro ideatori e i ricercatori, lette le risposte, propongono eventuali accorpamenti/separazioni/frantumazioni delle risposte e restituiscono ad ogni partecipante tutte le risposte dell'intero gruppo. Ogni partecipante, anonimamente, dà una valutazione di ogni risposta. Segue una discussione collettiva e proposte di riclassificazione, con modifica dei punteggi assegnati (ranking), fino a pervenire ad una classifica definitiva.

Metodi e tecniche	Descrizione	Temi	Domande valutative
Valutazione di impatto (controfattuale)	Tecnica quantitativa finalizzata a stimare gli effetti netti prodotti da una determinata politica pubblica, ovvero il cambiamento in una determinata variabile-risultato (individuata nella fase preliminare dell'indagine) attribuibile in senso causale al solo intervento valutato. Per giungere ad una stima dell'impatto è necessario stimare cosa sarebbe successo in assenza dell'intervento e confrontare la situazione che si è verificata a seguito dell'intervento messo in atto (situazione fattuale) con la situazione che si sarebbe osservata se l'intervento non fosse stato messo in atto (situazione controfattuale), selezionando un gruppo di controllo costruito attraverso precise tecniche statistico-economiche (i diversi algoritmi di matching statistico basato sul propensity score matching (PSM), le tecniche di regression discontinuity design nel caso di selezione al trattamento sulla base di una graduatoria con un punteggio soglia di ammissione, ecc.).	F	DV11 e DV12
Valutazioni theory-based	Di natura qualitativa, basata sulla logica dell'intervento e l'individuazione e analisi dei meccanismi di cambiamento che possono spiegare perché e come un intervento produce o meno degli effetti. Adatta alla valutazione di programmi complessi.	F	DV13

Domande di valutazione

DV1. Qual è stata la diffusione del progetto?

DV2. Le soluzioni gestionali ed amministrative adottate sono state efficaci ed efficienti?

DV3. Nel modello di governance delle istituzioni scolastiche, quale ruolo ricopre la famiglia dello studente, durante e dopo il completamento del progetto DAS?

DV4. Quali sono stati i criteri adottati per la selezione delle scuole?

DV5. In quale misura le verifiche espletate hanno contribuito a migliorare la valutazione del livello di preparazione dei docenti DAS?

DV6. Nel percorso di implementazione del progetto DAS, quale ruolo ha avuto il coinvolgimento di nuove professionalità (es. lo psicologo, l'orientatore, il mediatore culturale)?

DV7. In che misura i benefici prodotti dagli interventi hanno riguardato le donne?

DV8. Gli interventi realizzati hanno prodotto effetti sull'occupabilità della forza lavoro pugliese? In che misura per la forza lavoro femminile?

DV9. Il progetto DAS ha stimolato l'ideazione e l'implementazione di altre innovazioni scolastiche?

DV10. Le metodologie didattiche innovative introdotte con il progetto DAS vengono tuttora adottate? Quali si sono rivelate più efficaci?

DV11. In quale misura le verifiche espletate hanno contribuito a conseguire un soddisfacente livello di certificazione delle competenze chiave acquisite dagli allievi?

DV12. In quale misura il progetto nel suo insieme ha contribuito ad innalzare il livello di competenze di base possedute dagli allievi coinvolti, a ridurre la dispersione scolastica e a favorire l'inclusione sociale?

DV13. In quale modo gli interventi di "orientamento", di "socializzazione extra-scolastica", e di "accompagnamento", hanno contribuito alla riduzione della dispersione scolastica e a favorire quindi l'inclusione sociale? Vi sono evidenti differenziali di efficacia per diverse categorie di studenti (es. minori "a rischio", minori immigrati, ecc.)?

3.1 Le scelte operate nel corso delle attività di valutazione

Nel corso dell'implementazione delle attività di valutazione sono emerse diverse criticità, che hanno portato ad operare alcune scelte metodologiche e a privilegiare determinati strumenti e tecniche di valutazione piuttosto che altri, senza tuttavia modificare l'impianto complessivo della valutazione e in linea con l'approccio flessibile e orientato al *problem solving* che si è scelto di adottare per la realizzazione di questa valutazione *ex post*.

In linea con quanto previsto, per la ricostruzione preliminare del quadro degli interventi realizzati nell'ambito dell'attività di programmazione ed attuazione del progetto Diritti a scuola (Temi A e C) si è fatto riferimento principalmente ad **analisi desk e analisi statistiche**, con l'obiettivo di poter disporre di un quadro informativo adeguato alle necessità della successiva fase sul campo della valutazione.

Analisi desk e analisi statistiche sono state, dunque, funzionali alla ricostruzione dell'evoluzione del programma nel tempo e all'identificazione delle principali caratteristiche delle diverse edizioni del progetto DAS in termini di tipologia di iniziative e progetti realizzati, risorse finanziarie, modalità di selezione degli interventi, nonché numero e tipologia di beneficiari e destinatari finali.

Si è fatto ricorso all'analisi desk anche per poter analizzare il sistema di *governance* "istituzionale" del progetto DAS (tema B), rispetto a cui è stato possibile reperire la documentazione ufficiale relativa agli accordi sottoscritti fra il Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) e la Regione Puglia e ai protocolli di intesa stipulati tra Regione Puglia e Ufficio scolastico regionale (USR) per la Puglia, oltre alla documentazione prodotta *in itinere* dalla Cabina di regia nell'ambito delle attività di monitoraggio.

Lo strumento dell'analisi desk è funzionale anche ai fini della valutazione del ruolo rivestito dalle famiglie nella più ampia *governance* dei progetti all'interno delle scuole (Tema B), del grado di innovazione promosso negli istituti scolastici dal progetto (Tema E) e del coinvolgimento di nuove professionalità nel sistema scolastico, in una logica di integrazione, inclusione sociale e contrasto alla dispersione (Temi D ed F). Per questi ambiti tematici, tuttavia, non è stato possibile disporre di archivi informatizzati contenenti i dati e le informazioni necessari (formulari di progetto con le proposte progettuali della singola scuola, elenchi esaustivi degli esperti, ecc.), per cui è stato necessario procedere ad una prima riorganizzazione delle attività di valutazione rispetto a quanto inizialmente previsto, come chiarito meglio di seguito.

Una prima rilevante **criticità** incontrata è, infatti, relativa alla **limitata disponibilità** presso la Regione Puglia **di dati informatizzati relativi all'attuazione dei progetti DAS** all'interno delle diverse scuole **nel corso della programmazione 2007-2013**, a differenza di quanto si è verificato per il successivo settennio della programmazione FSE (2014-20) nel quale le informazioni sono state, invece, inserite direttamente nel portale Sistema Puglia sin dalla fase di candidatura della proposta progettuale da parte dei potenziali beneficiari (gli istituti scolastici).³

Se, da un lato, sono presenti nel sistema di monitoraggio del POR FSE 2007-2013 regionale i dati fisici e finanziari rispetto ai beneficiari del progetto DAS per edizione/avviso e territorio, dall'altro, a differenza di quanto inizialmente ipotizzato, non è stato invece possibile fare affidamento su banche dati esaustive, né rispetto alle modalità di attuazione dei progetti, né al complesso degli attori coinvolti (destinatari finali e intermedi del programma), poiché il sistema informativo regionale non ha registrato, se non parzialmente, questo tipo di informazioni.

In particolare, le proposte progettuali sono state presentate *on line* (e, quindi, automaticamente rese disponibili sul portale regionale) soltanto a partire dall'ultima edizione, relativa all'a.s. 2013-14, per cui non

³ Si ricorda, in merito, che soltanto nell'ultima edizione della programmazione 2007-13, riferita all'annualità 2013, è stata introdotta una procedura di compilazione *on line* che ha consentito l'inoltro della domanda in via telematica. Nelle prime quattro edizioni (annualità 2009- 2012), invece, era prevista esclusivamente la consegna di documentazione cartacea alla Regione Puglia (si cfr. per un maggiore dettaglio quanto riportato per il Tema C, par. 7.1).

è stato possibile analizzare in maniera estesa i formulari di progetto per evidenziare eventuali differenze e specificità nei modelli di intervento previsti dai diversi beneficiari, ma si è invece chiesto direttamente alle scuole campionate di mettere a disposizione le proprie proposte progettuali, in modo da legare più strettamente le caratteristiche dei progetti promossi al funzionamento delle procedure e dei processi attivati e alla percezione di efficacia delle azioni promosse da Diritti a Scuola da parte dei principali attori coinvolti.

Anche i dati relativi al personale docente e non docente (personale ATA, collaboratori scolastici, ecc.) reclutato tramite gli avvisi DAS non sono presenti in forma esaustiva sul portale Sistema Puglia, poiché il meccanismo di reclutamento dei docenti si è basato sulle graduatorie provinciali per classi di concorso e, secondariamente, sulle graduatorie di istituto: in base al punteggio in graduatoria, il singolo docente acquisiva la possibilità di partecipare al progetto DAS. Per ottenere i nominativi dei docenti e del personale non docente, nonché i relativi recapiti di contatto, le uniche due strade percorribili sono, quindi, risultate quella di rivolgersi alle singole scuole e/o all'Ufficio scolastico regionale (USR) per la Puglia.

Similmente, non sono disponibili nel sistema informativo regionale graduatorie complete del personale esperto (psicologi, orientatori e mediatori culturali) utilizzato nei progetti C nelle ultime due edizioni del progetto (avvisi n. 7/2012 e n. 3/2013). Le graduatorie del personale non docente coinvolto nei progetti C sono, infatti, state stilate per singolo istituto, poiché il meccanismo di reclutamento si basava su bandi emanati dalle scuole sulla base di linee guida e indicazioni generali fornite dalla Regione Puglia. Le graduatorie erano pubblicate sul sito della scuola (quindi pubbliche) e in qualche caso (ma non obbligatoriamente) inviate alla Regione, per cui l'Amministrazione regionale non dispone sistematicamente del dato, ragion per cui, anche in questo caso, per avere i nominativi (e i relativi recapiti) di psicologi, orientatori e mediatori culturali coinvolti nel DAS è stato necessario rivolgersi alle singole scuole campionate.

Da ultimo, appare necessaria una avvertenza anche per quanto concerne quelli che sono i destinatari finali del progetto Diritti a Scuola. Poiché non si tratta di un progetto di formazione professionale come la maggior parte degli interventi finanziati con le risorse del Fondo Sociale Europeo in cui viene tradizionalmente fissato, a monte, un numero minimo/massimo di partecipanti iscritti al percorso, bensì di un progetto "ibrido" volto a rafforzare le competenze di base e a prevenire la dispersione, le scuole si sono mosse in piena autonomia scegliendo di attivare le tipologie di azione ritenute più idonee per raggiungere l'obiettivo e di coinvolgere gli studenti considerati più bisognosi dell'intervento, agendo dunque su singoli studenti oppure sull'intero gruppo classe in funzione delle specifiche necessità rilevate. L'attività di rendicontazione fatta dalle scuole è stata, pertanto, slegata dal numero di allievi coinvolti, per cui non è stato previsto per il singolo istituto scolastico l'obbligo di caricare nella piattaforma MIR i dati relativi agli allievi coinvolti. In molti casi questo passaggio è stato comunque fatto, ma non si tratta di un dato completo per tutte le scuole, almeno per quanto riguarda la programmazione 2007-2013 (mentre maggiore informatizzazione c'è stata, anche in questo caso, per le edizioni del progetto DAS riferite alla programmazione 2014-2020). È stato, comunque, possibile acquisire questi dati, che hanno consentito di effettuare anche una valutazione degli allievi coinvolti in un'ottica di genere, impossibile a partire dai dati in esito al monitoraggio della Cabina di regia.⁴

Una **seconda criticità**, emersa fin dalle prime fasi della valutazione, è legata al **lungo intervallo di tempo intercorso fra le edizioni del Programma DAS oggetto di indagine e l'effettivo avvio dell'attività di valutazione ex post**, che ha assunto un carattere particolarmente problematico in virtù del fatto che le istituzioni scolastiche rappresentano contesti organizzativi che si contraddistinguono per un elevatissimo *turnover* del proprio personale.

Al fine di superare tale criticità, si è scelto, sin dall'inizio, di **privilegiare la dimensione della continuità fra le due programmazioni**, focalizzando quindi l'attenzione valutativa su un **campione di scuole impegnate nel**

⁴ Si rimanda, in merito, a quanto riportato nel par. 4.2.3.

progetto DAS sia nel corso della programmazione 2007-2013 oggetto della valutazione, sia nelle successive edizioni realizzate nel settennio 2014-2020.

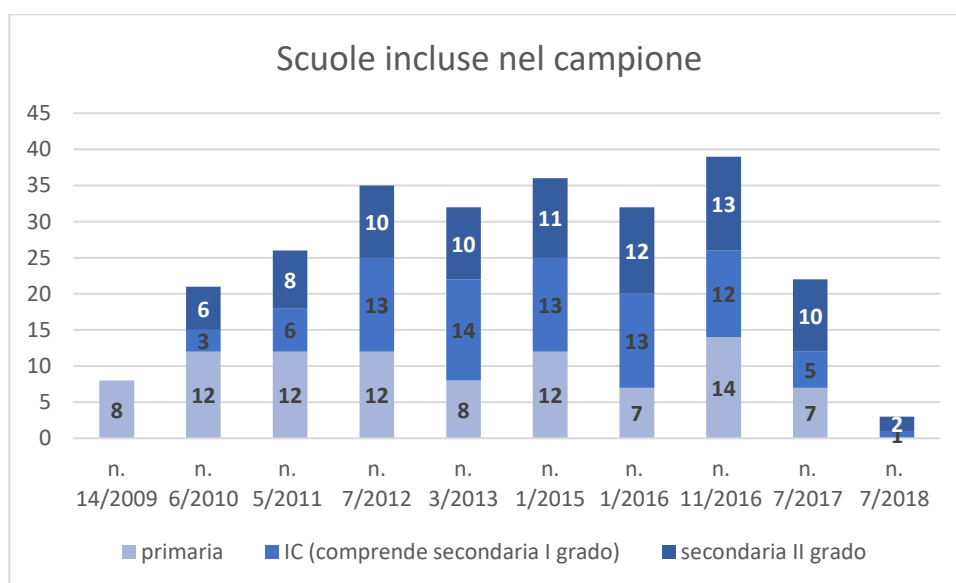
È stato, dunque, effettuato un campionamento ragionato, selezionando un campione di natura qualitativa, non statisticamente rappresentativo, di istituti scolastici beneficiari che abbiano proseguito le attività del progetto DAS anche nel corso della programmazione 2014-2020 (almeno un progetto in ciascuna delle due programmazioni FSE), mantenendo comunque la necessaria attenzione volta ad assicurare una adeguata distribuzione in termini di tipologia (ordine e grado) degli istituti scolastici coinvolti e di copertura territoriale, funzionale a garantire la necessaria eterogeneità seppure in presenza di un campione non rappresentativo ma ragionato.

Il campione così selezionato risulta costituito in totale da 45 scuole, come sintetizzato nelle due figure che seguono e meglio dettagliato nel par. 4.3 del rapporto.

Da un punto di vista “di merito” questa scelta metodologica ha consentito di concentrare l’attenzione valutativa su quelle scuole che presentano un grado più elevato di adesione al programma DAS su cui hanno maggiormente investito e che, quindi, verosimilmente, possono offrire una maggiore ricchezza di spunti di riflessione dal punto di vista dei processi messi in campo, dei risultati raggiunti e delle lezioni apprese, anche in una logica di miglioramento incrementale delle attività proposte, oltre ad essere in grado di evidenziare, in una prospettiva comparativa, eventuali punti di forza e debolezza specifici delle diverse edizioni del Programma.

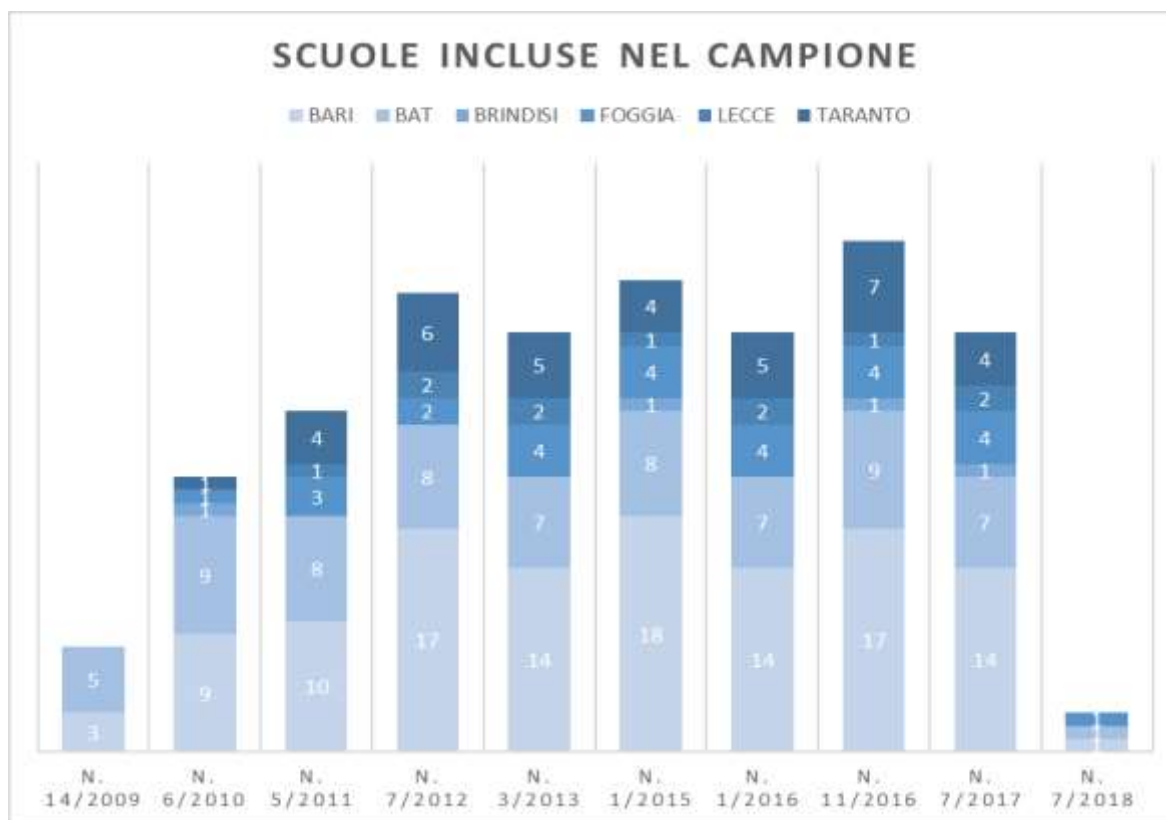
Da un punto di vista più strettamente operativo, si presuppone che una maggiore continuità nell’iniziativa possa semplificare, almeno in parte, il rilascio delle informazioni relative al personale coinvolto, in virtù di un maggiore coinvolgimento da parte degli attori, che più a lungo hanno investito nel progetto Diritti a Scuola, e di una possibile continuità del personale stesso o, almeno, della continuità nella presenza di referenti interni in possesso di informazioni utili lungo un *continuum* di queste attività progettuali di contrasto alla dispersione e all’abbandono scolastico, con la conseguenza (auspicata) di aumentare le probabilità di un esito positivo delle richieste.

Figura 3.1 – Istituti scolastici selezionati per ordine di scuola e Avviso DAS di riferimento



Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Figura 3.2 – Istituti scolastici selezionati per provincia e Avviso DAS di riferimento



Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Stante il quadro di criticità delineato e in funzione delle specifiche condizioni di fattibilità riscontrate, si è scelto di concentrare le fasi di indagine sul campo da realizzare nell'ambito della valutazione sull'insieme di scuole selezionate nel campione e di privilegiare metodologie di indagine di natura qualitativa che consentissero di approfondire meglio i temi indagati.⁵

In particolare, si è scelto di realizzare presso le scuole incluse nel campione interviste e/o focus group a dirigenti scolastici, docenti curricolari referenti tecnici dei progetti A e B, "docenti DAS" (ovvero i docenti esterni alla scuola inseriti attraverso il progetto Diritti a Scuola) ed esperti esterni (psicologi, orientatori e/o mediatori culturali) dei progetti C (a partire dall'a.s. 2012-13), oltre che effettuare interviste ad alcuni dei principali attori e *stakeholder* del programma DAS (referenti dell'Ufficio Scolastico Regionale, sindacalisti, ecc.).

Non si è, invece, rivelato possibile, in assenza dei recapiti di contatto e in virtù del lungo intervallo temporale trascorso dalla fine dei progetti realizzati nelle scuole, coinvolgere direttamente gli studenti (destinatari diretti di Diritti a scuola) e le loro famiglie, per i quali è stato, quindi, previsto, di effettuare analisi indirette, attraverso la percezione del personale scolastico (introducendo, quindi, specifici *item* all'interno degli strumenti di rilevazione predisposti).⁶

A valle dell'analisi trasversale dei dati raccolti attraverso interviste e focus group presso le scuole coinvolte nel programma DAS, qualora emergano modelli differenziati e/o buone pratiche di particolare interesse, questi potranno essere eventualmente approfonditi, se ritenuto opportuno, mediante studi di caso che

⁵ Come già richiamato, in assenza di basi dati complete con nominativi e recapiti degli attori coinvolti, non si è rivelato fattibile lo svolgimento di *survey* mediante somministrazione ai diversi attori un questionario semi-strutturato (in modalità CATI o via web), che rappresentano invece lo strumento più idoneo in presenza di una elevata numerosità degli attori coinvolti.

⁶ Le tracce di intervista e dei focus group sono integralmente riportate nell'Allegato 1 al rapporto.

contribuiscano a mettere in evidenza elementi significativi sotto il profilo dell'innovazione, della struttura organizzativa e gestionale o anche rispetto ad un target o un obiettivo specifico o a un territorio, ecc., con l'obiettivo ultimo di fornire indicazioni utili per la prosecuzione del progetto nella futura programmazione.

Da ultimo, con riferimento al tema F relativo all'impatto del progetto DAS sulle competenze degli studenti, sulla dispersione scolastica e sull'inclusione sociale si prevede il ricorso ad una analisi quantitativa, di natura controfattuale e condotta con tecniche statistiche ed econometriche, volta a valutare l'impatto del progetto DAS mediante confronto tra gli studenti e le strutture che hanno beneficiato del progetto DAS (i c.d. "trattati") ed i soggetti non coinvolti nello stesso (c.d. "non trattati"), come meglio descritto nel disegno della valutazione impostato nel capitolo 10 al quale si rimanda direttamente per una disamina approfondita delle scelte metodologiche operate a valle della verifica delle condizioni di fattibilità (par. 10.1).

4 TEMA A - LA DIFFUSIONE DEL PROGETTO DIRITTI A SCUOLA (DAS)

Le domande di valutazione

Qual è stata la diffusione del progetto?

4.1 L'evoluzione del progetto Diritti a scuola

4.1.1 Il primo avviso nell'anno 2009 e la costruzione del programma Diritti a Scuola

4.1.1.1 Le origini del programma e i suoi obiettivi

Le origini e i successivi sviluppi del programma Diritti a scuola (DAS) rappresentano un tipico caso di eterogenesi dei fini: DAS nasce per rispondere a un problema contingente e poi si trasforma in una policy che persegue obiettivi in parte diversi da quello originario o in cui l'obiettivo originario finisce per avere una rilevanza subordinata. Questa molteplicità di obiettivi costituirà, per diversi aspetti, l'interesse e l'originalità della policy, ma, per altri versi, renderà problematico il suo processo di attuazione.

DAS nasce, nel 2009, come un programma della Regione Puglia finalizzato a innalzare le competenze di base (linguistiche e matematiche) degli studenti pugliesi delle scuole elementari e secondarie di primo grado (la cosiddetta Scuola media) impiegando i docenti disoccupati presenti nelle graduatorie scolastiche.

È necessario quindi tornare indietro di tredici anni per descrivere brevemente il contesto socio-politico in cui prende forma tale provvedimento.

Nel 2009 entra in vigore la legge di conversione del cosiddetto decreto Tremonti Gelmini con cui il governo Berlusconi IV riduce il bilancio della scuola pubblica di circa due miliardi, taglia circa 87.000 cattedre per gli insegnanti (soprattutto attraverso il ritorno al maestro unico nelle scuole elementari) e circa 45.000 posti per il personale ausiliario tecnico amministrativo della scuola (ATA). Ci sono quindi migliaia di insegnanti e di unità di personale ATA che, a partire dall'inizio dell'anno scolastico 2009/10, saranno disoccupati e che si aggiungono ai precari della scuola, per così dire, tradizionali: le migliaia di docenti presenti nelle graduatorie e in attesa di supplenza. L'impatto è particolarmente drammatico nel Meridione (da dove provengono la maggior parte dei nuovi disoccupati) e in Puglia, dove si prevede che il numero di docenti che non potranno essere occupati aumenterà di circa 4.000 unità.

Il governo regionale che, lo ricordiamo, aveva un colore politico diverso da quello nazionale ed era guidato da poco dal presidente Vendola, manifesta grande preoccupazione per questo ulteriore problema occupazionale e mostra la volontà di farsene carico come, paradossalmente, cerca di fare lo stesso governo nazionale attraverso alcune misure assistenziali. Questo tema diviene sensibile dal punto vista politico e sociale (con una forte pressione da parte dei sindacati nei confronti della Regione) mentre è in atto il primo rimpasto della giunta che porterà, nell'estate del 2009, a una nuova composizione del governo regionale con la nomina, fra gli altri, del prof. Viesti ad assessore al Diritto allo studio e del dottor Losappio a responsabile dell'assessorato alla Formazione e al lavoro (e quindi responsabile politico del FSE): saranno i due attori politici, soprattutto il primo, che giocheranno un ruolo decisivo nella nascita di DAS.

Un secondo elemento importante, che aiuta a ricostruire il contesto, è il rilievo che iniziano ad assumere i dati rinvenuti dalle indagini OCSE-Pisa e Invalsi sui risultati conseguiti dagli studenti italiani nelle competenze in lettura e matematica e sulla dispersione scolastica dopo i quindici anni. I dati evidenziano le forti disparità territoriali, anche in questo campo, fra il Nord ed il Sud del Paese ed evidenziano come anche la media degli studenti pugliesi sia lontana da quella italiana. È un tema così importante che, per la prima volta, fra gli obiettivi di servizio del Quadro Strategico Nazionale 2007/2013 ci sono quelli riguardanti l'elevazione delle competenze in italiano e matematica e la riduzione delle disparità territoriali. Sono gli stessi obiettivi che vengono anche ripresi dal POR Puglia 2007/13 e che costituiranno la giustificazione del finanziamento del programma DAS attraverso il Fondo Sociale Europeo.

L'intervento diretto della Regione nella scuola pubblica rappresenta un importante elemento di innovazione se si ricorda che, fino ad allora, il Fondo Sociale Europeo regionale finanziava prevalentemente la Formazione professionale, seguendo la distinzione delle competenze fra Stato e Regioni che era stato ribadito dalla riforma costituzionale del 2001.

La vera e propria svolta avviene nell'estate del 2009, quando il nuovo assessore al diritto allo studio inverte l'ordine delle priorità e supera così le resistenze e i dubbi che, fino ad allora, avevano bloccato un intervento diretto della Regione nella risoluzione dell'emergenza occupazionale creata dalla riforma Gelmini Tremonti. Non era chiaro, infatti, come si potesse giustificare un programma della Regione in un ambito che era, ed è ancora, di competenza statale.

Viesti sostiene che, certo, la Regione non può intervenire a risolvere il problema occupazionale degli insegnanti, ma che la nuova programmazione dei fondi strutturali richiede un progetto straordinario che utilizzi il FSE per colmare il deficit delle competenze di base degli studenti pugliesi. Sarà questa la base giuridica del DAS che verrà finanziato dal FSE, la cui responsabilità politica è delegata all'assessorato al Lavoro e Formazione il cui nuovo responsabile, Losappio, è coinvolto nel programma.

L'inversione di priorità fra i due obiettivi, quello occupazionale e quello sulla riduzione delle disuguaglianze educative, consente quindi di reperire i fondi necessari per un intervento che si prefigura come molto impegnativo sul piano finanziario, e lo rende compatibile con le regole del FSE.

4.1.1.2 La costruzione del programma

La costruzione del programma DAS non deriva da una programmazione razionale a priori, ma è il risultato di un processo di adattamento reciproco fra i diversi attori coinvolti, ciascuno con i suoi obiettivi, le sue regole e suoi interessi.

A livello regionale, lo abbiamo visto, sono coinvolti due assessorati: Diritto allo studio e Lavoro e Formazione Professionale. Il primo ha la responsabilità politica dell'intervento; il secondo è competente per il finanziamento, le procedure contrattuali e le regole di rendicontazione: il dirigente responsabile del programma, che coincide con l'Autorità di gestione del FSE, appartiene a quest'ultimo assessorato.

Un altro attore importante intervenuto nella definizione del programma è stato il sindacato, in particolare la FLC CGIL, che forse per primo ha proposto l'utilizzo dei fondi Pon e Por per intervenire sul problema del precariato scolastico. Il sindacato avrà anche un ruolo importante nella concreta attuazione dell'intervento, con un'azione che ha mirato a far utilizzare i vari strumenti di supporto al maggior numero possibile di lavoratori.

Un terzo attore decisivo, considerato che si tratta di intervenire nella scuola pubblica, è il Ministero dell'Istruzione e la sua struttura regionale: l'Ufficio Scolastico Regionale (USR).

L'intervento della Regione, infatti, se vuole essere di supporto anche agli insegnanti disoccupati, deve essere compatibile con le complesse regole delle supplenze scolastiche. E, inoltre, deve poter interagire con le modalità ordinarie della programmazione scolastica.

È necessario, in primo luogo, che il lavoro che gli insegnanti svolgeranno in seguito al programma regionale non dia loro solo un reddito, ma sia anche riconosciuto per acquisire punteggio nelle graduatorie di supplenza. Perché ciò accada, ed è il secondo problema, le procedure di reclutamento devono ottemperare alle regole ministeriali ed essere gestite direttamente dalle scuole o, comunque dalle strutture ministeriali. Su questi punti specifici, la posizione del sindacato è sempre stata molto netta, anche per non trasformare il programma regionale in un mero intervento assistenziale di sostegno al reddito.

Un ruolo importante per disegnare un provvedimento che tenga conto di questi paletti è svolto dall'USR che progetta l'intervento insieme ai funzionari dei due assessorati regionali e al sindacato e che, per altro, svolge una funzione di ponte verso le strutture centrali del Ministero.

Il Ministero pone due condizioni su cui si mostrerà irremovibile: i docenti devono essere selezionati dalle istituzioni scolastiche e devono essere scelti, secondo le regole del sistema scolastico italiano, sulle base delle graduatorie speciali costituite dai perdenti posto nell'a.s. 2008-2009.

La prima condizione è facilmente accettabile dalla Regione e, anzi, riconduce il programma nella traccia amministrativa e rendicontale del FSE. Saranno infatti le scuole, in seguito a un bando emanato dalla Regione e alla sottoscrizione di una convenzione, a ricevere il finanziamento da rendicontare alla fine del progetto.

La seconda condizione è invece più problematica e costituirà uno degli elementi più controversi nell'attuazione del programma, ma, come detto, il Ministero è irremovibile forse anche per motivi politici.

Lo stesso Governo, infatti, era intervenuto per attenuare l'impatto sociale della sua riforma con un provvedimento che prevedeva che i docenti perdenti posto in servizio nel 2008-09 fossero inclusi in una graduatoria speciale; ad essi fosse assicurata l'indennità di disoccupazione (misura straordinaria nella scuola), dovessero essere disponibili per supplenze temporanee e fosse loro riconosciuto il punteggio corrispondente ad una supplenza annuale.

A questi stessi docenti, teoricamente, si rivolge il programma regionale, con la sola differenza di una remunerazione leggermente più alta.

I docenti perdenti posto si trovano quindi nella condizione di poter scegliere fra le due opzioni: il provvedimento ministeriale o quello regionale. Non appare così infondata la posizione del sindacato e dei precari delle graduatorie i quali richiesero, invano, che il nuovo provvedimento regionale fosse riservato ai precari delle graduatorie provinciali, considerato che i nuovi perdenti posto potevano utilizzare il programma governativo.

Alla fine del confronto fra Regione, USR e strutture centrali ministeriali, si giunse nel settembre del 2009, alla sottoscrizione dell'accordo Miur Regione Puglia.

L'obiettivo dell'accordo è l'innalzamento delle competenze in italiano e matematica degli alunni del primo ciclo di istruzione. Si individuano le graduatorie da cui reclutare il personale scolastico e le condizioni perché venga riconosciuto il punteggio pari ad una supplenza annuale: un contratto di 350 ore in sei mesi. Si stabilisce che la misura è interamente a carico della Regione Puglia, con uno stanziamento di 22 mln di euro, e che il monitoraggio sarà svolto dall'INVALSI con fondi del ministero (una previsione che non sarà rispettata).

Il protocollo ridimensiona notevolmente il preteso "privilegio" dei docenti perdenti posto in seguito alla riforma, in particolare la platea dei possibili fruitori è notevolmente ridotta: si tratta solo dei docenti di materie letterarie e matematiche delle scuole elementari e secondarie di primo grado. Sono esclusi tutti i docenti delle scuole secondarie superiori e tutti i docenti di discipline differenti da italiano e matematica. In fase di attuazione, le graduatorie speciali di italiano e, soprattutto, di matematica si esauriranno rapidamente e le scuole dovranno attingere alle graduatorie ordinarie.

Come si vede, nella sua prima edizione il programma DAS appare più circoscritto nelle attività e nei destinatari di quanto non accadrà nelle versioni successive.

4.1.1.3 L'emanazione del primo bando e le prime fasi di attuazione

Il primo avviso pubblico che avvia DAS è emanato il primo ottobre 2009 dal dirigente regionale della Formazione professionale. In esso vengono rispettati pedissequamente i termini dell'accordo Ministero-Regione. Si stabilisce che le scuole abbiano venti giorni di tempo per presentare (a mano o tramite corriere!) i loro progetti e si stabilisce che:

- ci possono essere progetti di tipo A (materie letterarie) e di tipo B (materie logico-scientifiche);
- per i progetti di tipo A viene prevista l'assegnazione del personale docente e di un collaboratore scolastico o, in casi eccezionali, di un assistente amministrativo; ai progetti B viene invece assegnato esclusivamente il personale docente;
- ciascun progetto deve avere la durata di 700 ore e deve essere costituito da due moduli di 350 ore;
- per ciascun modulo è prevista l'assegnazione di un docente;

- ogni modulo è composto da 5 unità disciplinari di 70 ore;
- ogni unità disciplinare deve comprendere almeno 10 alunni;
- i contratti con docenti e personale ATA devono essere di collaborazione coordinata e continuativa;
- il 10% del costo totale di ciascun progetto può essere destinato a spese generali.

L'avviso è anche molto dettagliato sulle competenze e sugli obiettivi didattici nella lingua italiana e nelle discipline matematiche che dovranno essere perseguiti nei progetti e sulle modalità organizzative delle attività.

Nonostante i tempi strettissimi previsti dall'avviso, la risposta del mondo scolastico è ampia: 336 scuole si candidano a presentare progetti, di queste 291 sono dichiarate ammissibili. I soggetti dichiarati ammissibili presentano complessivamente 729 progetti, 639 dei quali sono dichiarati ammissibili (402 di tipo A e 237 di tipo B). Lo stanziamento iniziale per il programma (22 mln) consentirebbe di finanziare 561 progetti, resterebbero così esclusi solo 78 progetti concentrati nelle provincie di Bari e Taranto. Ma, con una determina dirigenziale del 12 novembre, si impegnano sul programma altri 3 mln dell'Asse IV del P. O. FSE, consentendo così il finanziamento di tutti i progetti giudicati ammissibili.

Subito dopo la pubblicazione della graduatoria, gli Uffici scolastici provinciali (USP) pubblicano le graduatorie dei docenti e del personale ATA dalle quali si potranno attingere i nomi di coloro che, nelle scuole, dovrebbero attuare il progetto.

A questo punto si registra il primo intoppo (imprevisto?) nell'attuazione della prima edizione di DAS: molti dei docenti aventi diritto, che sono nei primi posti delle graduatorie, rinunciano, preferendo utilizzare il meccanismo salva precari del Ministero. Questo porta a un sostanziale capovolgimento dell'accordo Ministero-Regione e al recepimento delle istanze dei sindacati e dei rappresentanti dei precari per così dire storici: in DAS verranno coinvolti i docenti che, se fossero state seguite le graduatorie speciali, non avrebbero avuto diritto. Si tratta, spesso, di docenti molto più giovani e con minore esperienza scolastica dei primi in graduatoria.

Subito dopo l'avvio dei progetti nelle scuole, il primo dicembre, si verifica un secondo cambiamento sostanziale di quanto previsto nell'accordo: diviene chiaro che l'Invalsi non svolgerà la funzione di monitoraggio prevista perché il Ministero non dà alcuna indicazione operativa in tal senso. Interviene allora l'USR, che, come abbiamo visto, ha dato un contributo sostanziale alla definizione del programma, e decide di affidare il monitoraggio a 28 dirigenti scolastici in pensione, supervisionati dal Dipartimento di progettazione educativa e didattica (DPD) dell'Università Roma Tre che ha il compito di gestire un'attività di sostegno metodologico e operativo nei confronti dei tutor. I tutor hanno la responsabilità di seguire un raggruppamento di scuole presenti nel territorio provinciale. Ciascuna provincia della Puglia, quindi, viene organizzata in 28 network di scuole contigue territorialmente e ciascuno di questi network è affidato a un tutor. Il monitoraggio assume così una funzione diversa: non si tratta solo di verificare e controllare l'andamento del programma, ma di affiancare e supportare le scuole anche intervenendo per apportare delle modifiche nei progetti, se fosse stato ritenuto necessario.

4.1.1.4 I risultati della prima annualità di DAS

I dati del monitoraggio realizzato dal DPD di Roma ⁷ consentono di ricostruire un quadro sintetico delle modalità con cui è stata attuata la prima edizione di DAS⁸.

Il numero totale di progetti rilevati è 595: 222 di ambito matematico (il 37%) e 373 di italiano (il 63%). Per quanto riguarda la tipologia delle scuole: 115 sono Scuole primarie, 80 Scuole secondarie di primo grado, 114 Istituti comprensivi.

⁷ Dipartimento di Progettazione educativa e didattica, *Progetto "Diritti a scuola". Relazione finale relativa all'attività di supporto, formazione e consulenza*, Università Roma Tre, 2010.

⁸ I dati sono stati raccolti mediante delle schede di monitoraggio alle quali hanno risposto un numero di scuole inferiore a quelle in cui si svolgeva DAS.

Il numero dei docenti interni alle scuole è stato di 4.986 unità: 1697 impegnati in progetti B e 3.289 in progetti A. I docenti di scuola primaria sono stati 3.310; quelli di scuola media 1.676.

I cosiddetti docenti aggiunti (presi dalle diverse graduatorie di precari) sono stati 1162: 732 impiegati in progetti A e 430 in progetti di matematica.

Gli alunni coinvolti nel progetto sono stati 20.461: 13.312 prendono parte ai moduli di italiano (il 65%) e 7.149 a quelli di matematica (il 35%). Con una differenza significativa fra i due ordini di scuola coinvolti: nella scuola media la partecipazione ai due moduli A e B è più equilibrata (rispettivamente 5.229 e 4.250); mentre nella scuola elementare la differenza è più ampia (8.083 nei progetti A contro 2.899 nei progetti B).

Nonostante il tempo relativamente scarso a disposizione delle scuole per l'avvio dei progetti (si ricordi che il bando è del primo ottobre e l'avvio dei progetti del primo dicembre), il programma DAS è stato sicuramente un successo sul piano numerico; probabilmente anche perché rispondeva a un bisogno molto presente nelle scuole della Regione.

Sempre dai dati di monitoraggio emerge che l'86% dei progetti è stato indirizzato agli alunni più in difficoltà, e solo nel 14% dei casi a tutti gli alunni delle classi coinvolte. Quando i progetti erano indirizzati agli alunni in difficoltà, questi sono stati individuati per lo più sulla base della conoscenza diretta da parte dei docenti (il 27,4%), di prove d'ingresso (il 22,5) e delle segnalazioni fatte dai docenti di italiano e matematica (18,7%); meno importanti per la scelta degli alunni destinatari sono stati gli scrutini di fine anno (il 12,3%) e i risultati delle prove Invalsi (il 9,9%).

Per quanto concerne le forme assunte dalle attività didattiche finanziate da DAS, esse sono state organizzate secondo tre modelli di lavoro:

- Compresenza di docenti aggiunti e docenti interni durante le lezioni frontali di italiano e matematica, con il docente che conduce la lezione frontale e l'aggiunto che assiste gli alunni in difficoltà.
- Classe articolata in due gruppi separati: il docente aggiunto lavora solo con i ragazzi in difficoltà e il docente interno con gli altri alunni. Questo può avvenire sia con la presenza dei due sottogruppi in classe sia con l'allontanamento in un altro ambiente del gruppo dei ragazzi in difficoltà.
- Rientri pomeridiani: i ragazzi destinatari del progetto e i docenti aggiunti si incontrano nel pomeriggio per continuare le attività svolte al mattino (spiegazioni aggiuntive, studio e svolgimento dei compiti) o per sperimentare modalità didattiche condotte con metodi alternativi rispetto a quelli mattutini.

Sulla base dei dati di monitoraggio, la scelta di attuare i progetti solo al mattino è stata quella prevalente (il 53% dei casi per i progetti A e il 48% dei casi per i progetti B); nel 33% dei casi le scuole hanno realizzato i progetti A sia al mattino che al pomeriggio, scelta riguardante il 35% dei casi per i progetti B; l'attività è stata svolta nel pomeriggio sono nel 14% dei progetti A e nel 17% dei progetti B.

La scelta di collocare le attività al mattino non è senza conseguenze sul piano organizzativo: bisogna reperire nuove aule o identificare spazi disponibili, è necessario spostare gli alunni, alcune classi vanno ridisegnate e così via.

Quando i docenti aggiunti sono stati utilizzati in compresenza con gli interni, spesso le scuole li hanno considerati come delle risorse aggiuntive di supporto a tutti gli alunni, non solo ai destinatari del progetto.

Naturalmente, quasi tutte le scuole hanno effettuato una verifica degli apprendimenti degli alunni coinvolti, utilizzando però modalità differenti: all'inizio e alla fine di ciascuna unità didattica, all'inizio e alla fine del progetto, o all'inizio e alla fine sia delle unità che del progetto.

Le modalità per effettuare le verifiche sono state per lo più quelle tradizionali della scuola quali compiti scritti e interrogazioni orali, ma in alcuni casi i docenti interni e aggiunti hanno elaborato delle prove strutturate da loro elaborate. Quasi del tutto assente è stato lo strumento delle prove strutturate prodotte da soggetti esterni anche perché, lo si ricorderà, il monitoraggio Invalsi, promesso dal Ministero, non si è mai realizzato.

186 scuole hanno inoltre dichiarato di aver effettuato una valutazione degli aspetti non cognitivi dell'apprendimento dei ragazzi: motivazione, interesse, disponibilità alla partecipazione. Probabilmente a spingere verso questo tipo di rilevazione è stata la consapevolezza dei docenti (manifestata durante le attività

di monitoraggio) che uno degli effetti più evidenti del progetto era il recupero della motivazione da parte degli studenti coinvolti.

4.1.1.5 Criticità e proposte di cambiamento

La prima annualità di DAS può essere considerata un successo se tiene conto dei tempi strettissimi in cui il programma è stato ideato e, soprattutto, è passato dalla fase di progettazione alla sua realizzazione.

I due obiettivi più rilevanti del programma (migliorare le conoscenze di base degli alunni delle scuole primarie e secondarie superiori e sostenere l'occupazione dei precari della scuola) sono stati raggiunti. Così come le scuole hanno conseguito l'obiettivo di assicurarsi risorse aggiuntive per attività che, comunque, rientrerebbero nella missione istituzionale, e le istituzioni, soprattutto quelle regionali, hanno manifestato il loro interesse concreto verso due problemi sociali molto rilevanti, anche sul piano politico, come lo svantaggio educativo e la disoccupazione intellettuale.

L'indagine condotta dall'allora Dipartimento sui rapporti di lavoro e sulle relazioni industriali dell'Università di Bari⁹ rende in modo vivido come i diversi attori del programma siano soddisfatti perché sono stati raggiunti obiettivi in parte differenti, ma non necessariamente contraddittori:

- i dirigenti scolastici sono soddisfatti per avere reperito risorse aggiuntive e, soprattutto, per aver individuato un circuito che garantisce tali risorse;
- i docenti curricolari prediligono l'obiettivo del miglioramento del profitto e dei comportamenti dei loro alunni, soprattutto dei più "difficili";
- i docenti aggiunti precari rileggono il programma soprattutto in una prospettiva occupazionale e sempre in quest'ottica individuano criticità e spazi di miglioramento;
- i rappresentanti delle istituzioni (Regione, USR) ritengono che attraverso il programma si siano rafforzati i legami di fiducia con i cittadini e gli utenti delle scuole.

La compresenza di questi diversi obiettivi, al contempo, genera i punti di criticità del programma e spinge verso proposte di miglioramento.

Un primo limite viene individuato proprio nell'idea del sostegno all'occupazione o, più precisamente, nelle modalità con cui è stato realizzato il sostegno ai docenti perdenti posto. Le rinunce e il conseguente scorrimento delle graduatorie hanno fatto sì, infatti, che fossero reclutati coloro che si trovavano nei posti più bassi delle graduatorie, e quindi con poca esperienza didattica. Mentre, si dice, sarebbe importante che ci fosse una valutazione delle competenze dei docenti per svolgere un'attività così delicata e che, una volta individuati i docenti più adatti, si assicurasse anche una continuità negli anni della loro azione.

Si chiedeva, inoltre, un maggiore inserimento dei docenti aggiunti nelle attività ordinarie della scuola, soprattutto quelle extra-didattiche. Il contratto con il quale erano stati assunti retribuiva, infatti, solo le ore di didattica erogata, e aveva impedito loro di partecipare agli organi collegiali e di incontrare le famiglie, se non sul piano volontario e in modo sporadico.

Sempre sul piano dell'efficacia didattica, un'altra criticità era legata ai tempi di avvio del progetto che, si auspicava, nelle edizioni future dovrebbe essere contestuale all'inizio dell'anno scolastico.

Infine, alcune criticità erano legate alle relazioni fra due strutture burocratiche, l'Assessorato alla Formazione della Regione e le scuole che, fino ad allora, erano state sostanzialmente estranee. Così, da parte della Regione si osservava come le segreterie delle scuole fossero poco avvezze alle formalità del FSE, in particolare alle regole di rendicontazione e alle modalità di contrattualizzazione dei docenti precari. Mentre le scuole lamentavano le procedure eccessivamente farraginose e non adeguate alla realtà scolastica, i ritardi dei pagamenti, l'eccessiva "invasione" dei cosiddetti ispettori regionali anche in ambiti, come il monitoraggio didattico, che si riteneva fossero di esclusiva pertinenza delle scuole e del Ministero.

⁹ D. Petrosino e G. Sforza, *Una buona politica: il progetto diritti a scuola*, Dipartimento sui rapporti di lavoro e sulle relazioni industriali - Università degli Studi di Bari Aldo Moro, 2011.

4.1.2 *L'evoluzione del programma Diritti a Scuola nella sua seconda edizione*

4.1.2.1 *Gli obiettivi*

Le finalità e gli obiettivi del programma DAS relativamente all'anno scolastico 2010-11 erano chiaramente indicati dall'Avviso n. 6/2010: "finanziare progetti volti a sostenere l'innalzamento dei livelli di istruzione dei giovani maggiormente in difficoltà e favorirne il successo scolastico attivando azioni, complementari agli interventi scolastici, volte a promuovere lo sviluppo delle competenze di base e trasversali, in particolare nell'area della lettura/comprensione, della matematica e delle scienze, e contemporaneamente a prevenire e contrastare l'abbandono scolastico, agevolando l'integrazione scolastica degli alunni in difficoltà, per favorire la maturazione di scelte consapevoli". La platea da coinvolgere, con un finanziamento pari a euro 20.000.000, era costituita dagli studenti con maggiori difficoltà delle scuole pugliesi primarie, secondarie di primo grado e secondarie superiori limitatamente al primo biennio (una novità rispetto all'anno scolastico precedente, il 2009-10, in cui il progetto non comprendeva le scuole secondarie superiori). L'opportunità di un progetto come DAS appariva ben chiara a leggere i risultati delle indagini OCSE-PISA sul "Livello di competenza dei quindicenni italiani" e dei test Invalsi, che evidenziavano come persistesse in Puglia un elevato numero di studenti con insufficienti capacità di base e con una limitata capacità di trasformare le conoscenze acquisite in competenze atte alla soluzione di problemi della vita reale; carenza di competenze, questa, in grado di determinare, in prospettiva, gravi difficoltà e insoddisfazioni nei loro percorsi di vita e lavoro. La valorizzazione e il miglioramento del sistema di istruzione costituiscono, infatti, una priorità strategica basata sulla consapevolezza che l'istruzione rappresenta un fattore essenziale di sviluppo economico, di coesione sociale e di formazione di cittadini attivi e responsabili. Nell'Avviso n.6/2010, si indicavano puntuali obiettivi numerici: ridurre la percentuale di studenti di 15 anni con scarse competenze in lettura dal 35% al 20% e con scarse competenze in matematica dal 40% al 21%; e infatti, si richiedeva espressamente l'individuazione di metodologie ed obiettivi per lo sviluppo delle competenze nella lingua italiana (progetti di tipo A) e delle competenze matematiche e scientifiche (progetti di tipo B). Vi si evidenziava altresì come il progetto DAS dovesse mirare non solo a favorire l'apprendimento di competenze specifiche degli studenti, ma anche a migliorare la loro autoconsapevolezza, la stima di sé, i processi di motivazione ad apprendere, la responsabilizzazione e la fiducia nell'uso delle proprie competenze.

4.1.2.2 *La struttura del programma*

Per ciò che riguarda la struttura del programma, possiamo considerare i seguenti elementi: a) la selezione degli studenti; b) la didattica e la sua organizzazione; c) la valutazione; d) gli attori e i luoghi delle decisioni; e) i rapporti, e le comunicazioni, con le famiglie.

a) Le modalità di individuazione e quindi di inserimento degli studenti nelle attività progettuali sono state diverse: le più utilizzate sono risultate, nell'ordine, la segnalazione da parte dei docenti di italiano e matematica, il ricorso alle prove di ingresso somministrate all'inizio dell'anno e la segnalazione da parte dei Consigli di classe; meno utilizzate i risultati conseguiti nelle rilevazioni Invalsi, gli scrutini di fine anno precedente e prove di verifica somministrate all'inizio del progetto. Ciò indica una chiara tendenza, quella di privilegiare elementi di giudizio legati alla valutazione interna delle scuole piuttosto che il ricorso a procedure esterne come le rilevazioni Invalsi o strettamente legate al progetto come la somministrazione di prove pensate in funzione di esso.

Per ciò che riguarda le caratteristiche degli alunni individuati come destinatari, nella quasi totalità delle scuole sono stati inseriti nelle attività progettuali studenti con lacune specifiche in Italiano e Matematica; a seguire studenti con scarsa motivazione nei confronti della scuola e alunni con comportamenti problematici; infine, studenti con lacune diffuse, con difficoltà linguistiche e con disabilità (dato, quest'ultimo, coerente con le caratteristiche del progetto, non specificamente dedicato agli studenti con disabilità). Il fatto che la categoria maggiormente inserita nelle attività progettuali sia stata quella con lacune specifiche nelle materie oggetto del progetto (italiano e matematica) dimostra che le scuole hanno rispettato gli obiettivi di DAS. Gli studenti individuati come quelli aventi maggiori difficoltà in Italiano e Matematica sono, però, risultati anche quelli aventi ulteriori difficoltà quali bassi livelli di motivazione, lacune diffuse, comportamenti problematici e difficoltà linguistiche. Riprenderemo questo punto nel paragrafo 4.

b) La didattica relativa alle attività progettuali è stata organizzata secondo due modalità fondamentali: anti-meridiana e pomeridiana. Nel complesso la modalità privilegiata è stata quella anti-meridiana, anche se gli istituti di scuola superiore hanno tendenzialmente preferito quella pomeridiana (in termini complessivi, la didattica pomeridiana ha caratterizzato circa il 30% dei progetti). Come si può immaginare, problemi organizzativi si sono posti relativamente alla didattica anti-meridiana, che ha fatto registrare due opzioni generali: 1) lavoro in classe durante la lezione frontale con ruoli differenziati oppure omologhi da parte del docente interno (di qui in avanti DI) e del docente aggiunto (di qui in avanti DA); 2) classe divisa in due distinti sotto-gruppi, e in questo caso i docenti, DI e DA, hanno lavorato nella stessa classe oppure in due ambienti separati. L'opzione/modalità prevalente è stata la seconda, quella cioè della classe articolata in due distinti sotto-gruppi: nella maggior parte dei casi, si è scelto di far rimanere il gruppo di alunni non destinatari del progetto in aula col DI, mentre gli alunni destinatari del progetto hanno seguito il DA in un altro ambiente; più raramente si è presa la decisione di rimanere nello stesso ambiente prendendo di volta in volta accordi su quali sottogruppo seguire, e comunque in questo caso nella stragrande maggioranza dei casi il DA ha seguito gli studenti destinatari del progetto e il DI quelli non destinatari del progetto. L'articolazione in due distinti sotto-gruppi che lavorano in ambienti diversi pone un problema che riprenderemo nel paragrafo 4. Quando è stata scelta la prima opzione, vale a dire il lavoro comune in classe durante la lezione frontale, la modalità didattica prevalente è stata quella che ha visto condurre la lezione da parte del DI e il DA assistere individualmente gli studenti destinatari del progetto; in una tale netta distinzione di ruoli, il DA ha quindi rivestito un ruolo ausiliario, di assistenza cioè agli studenti destinatari del progetto. Raramente il DA ha condotto la lezione, e mai le lezioni sono state co-condotte.

Possiamo essere più brevi riguardo a un'altra questione attinente alla didattica, quella relativa ai suoi contenuti, vale a dire ai materiali e alle procedure didattiche utilizzate dai destinatari del progetto. La maggior parte delle scuole ha scelto di far studiare gli studenti destinatari del progetto sugli stessi contenuti dei compagni di classe non destinatari, ma attraverso materiali semplificati.

c) La valutazione degli studenti destinatari del progetto è avvenuta nella quasi totalità dei casi; essa è mancata solo nel 4,3% dei progetti, 36 in termini numerici. Quanto alle caratteristiche delle prove valutative, ha prevalso la tipologia della prova individuale di tipo tradizionale (verifiche orali e scritte). Accanto a questa opzione, si è registrata anche la tipologia di prova basata sul modello dei test Invalsi, OCSE-PISA, IEA-TIMSS. Nella quasi totalità dei casi (96%), le prove sono state focalizzate su aspetti cognitivi, vale a dire sulle conoscenze e abilità acquisite nei moduli di Italiano e Matematica. Gli aspetti motivazionali e comportamentali sono stati rilevati rispettivamente nel 68% e nel 70% dei progetti.

d) All'assunzione di decisioni aventi a oggetto le attività didattiche legate al progetto hanno partecipato: il comitato tecnico e i DI in riunione dedicate; il comitato tecnico, i DI e i DA in riunioni dedicate; i DI nelle riunioni dei Consigli di classe; i DI e i DA nelle riunioni dei Consigli di classe; i DI e i DA in riunioni dedicate; i DI e i DA a livello informale, cioè anche al di fuori di riunioni dedicate. Al di là di questo elenco relativo ai luoghi delle decisioni, ciò che sembra essere interessante è la prevalenza di modalità di partecipazione congiunta, in cui cioè i DI e i DA sono stati compresenti, consentita anche dal fatto che i DA disponevano quest'anno di 30 ore "funzionali", destinate cioè ad attività non di didattica frontale. In particolare, i dati dei FG richiamati nella relazione di monitoraggio del 2012 fanno emergere una valutazione positiva della condivisione, in termini di qualità e quantità, soprattutto tra docenti curricolari e docenti aggiunti. Guardando nello specifico ai processi decisionali riguardanti gli aspetti didattici, per esempio, i dati mostrano che per la maggioranza dei casi esse siano state assunte con la collaborazione dei docenti aggiunti, nei contesti istituzionali (nei consigli di classe: 53,2%), e informali (41,1%); fermo restando la prevalenza di tale modalità decisionale, che testimonia meccanismi di interazione virtuosi tra personale interno ed esterno alla scuola, va detto che le scuole secondarie tendono più delle altre a non considerare i docenti aggiunti nella formulazione di decisioni didattiche. Inoltre, nel 2012 il livello di partecipazione alle decisioni appare nel complesso, al di là dei territori e delle scuole, sensibilmente inferiore a quello osservato nella passata edizione, probabilmente a causa del fatto che a questo avviso molte scuole hanno risposto per la prima volta, risultando inesperte nella gestione dei processi decisionali. Va infine notato che non poche decisioni, in particolare quelle relative alla progettazione e alla valutazione finale, sono state prese in assenza dei DA: su ciò diremo qualcosa in più nel paragrafo 2. 4.

e) Un elemento certamente importante nella organizzazione e realizzazione dei progetti è costituita dalla comunicazione tra le scuole e le famiglie degli studenti destinatari. Al riguardo, è interessante ricordare che nella stragrande maggioranza dei casi (circa il 95%) le famiglie sono state informate/aggiornate circa i progetti e le attività durante tutto il percorso (e non solo all'inizio o all'inizio e alla fine di esso); che i contatti con le famiglie sono stati tenuti, nell'87% circa dei casi, dai DI e dai DA congiuntamente (nei relativamente pochi altri casi dai soli DI, dai soli DA e dal solo comitato tecnico); che, infine, le famiglie sono state informate/aggiornate in particolare attraverso riunioni dedicate organizzate dalle scuole, ma anche attraverso riunioni periodiche dei Consigli di classe, e più residualmente attraverso comunicazioni scritte e riunioni dedicate a livello di singole classi. Anche relativamente al tema della comunicazione con le famiglie, come per il precedente tema dell'assunzione delle decisioni, può essere interessante notare che la partecipazione dei DA è stata consentita dalla novità della edizione 2010-11 del progetto DAS costituita dalla disponibilità in capo a essi di ore dedicabili ad attività non strettamente didattiche.

4.1.2.3 I risultati

Per ciò che riguarda le scuole partecipanti, esse sono state 370 (136 nella provincia di Bari, 32 nella BAT, 26 nella provincia di Brindisi, 33 nella provincia di Foggia, 64 nella provincia di Lecce, 79 nella provincia di Taranto), con un numero complessivo di progetti attivati di 829. Quanto al corpo docente, alcune discordanze derivanti dalla comunicazione delle scuole non impediscono di affermare che il numero degli insegnanti coinvolti a vario titolo nel progetto DAS 2011 è stato molto elevato, costituendo una percentuale significativa degli insegnanti delle scuole partecipanti. Qualche parola in più occorre spendere sugli studenti. Il numero degli studenti coinvolti nel Progetto è stato di 48106 su una popolazione scolastica complessiva (scuola primaria, secondaria di primo grado e biennio di secondaria superiore) di 180497.

I risultati e gli effetti diretti, vale a dire oggetto specifico dell'intervento, riguardano, in particolare, gli studenti destinatari. Al riguardo, occorre premettere che gli studenti inseriti nelle attività DAS presentano diverse categorie di problemi: si tratta di studenti che mostrano difficoltà specifiche nelle due aree disciplinari interessate dal programma, ma anche di soggetti "a rischio", in ragione di deboli livelli di motivazione e più in generale di un rapporto problematico con la scuola. Sottolineeremo successivamente come ciò sembri quasi "chiamare" il programma a risolvere problemi eccedenti quelli che sono i suoi specifici obiettivi; qui ci limitiamo a rilevare come, in virtù dei dati raccolti, le lacune evidenziate dagli studenti destinatari delle attività DAS in Italiano e Matematica siano probabilmente riconducibili a difficoltà motivazionali, comportamentali e a lacune più diffuse difficilmente recuperabili negli stretti margini temporali dello stesso progetto, cioè in un periodo di tempo circoscritto ad alcuni mesi di attività didattica. Per ciò che più specificamente attiene alle procedure valutative adottate dalle scuole per la valutazione dei miglioramenti degli studenti a seguito dei percorsi didattici realizzati in DAS (ma anche per la valutazione in fase di individuazione degli studenti destinatari), va rilevata una certa difficoltà in capo alle scuole, legata alla scarsa disponibilità di modelli valutativi consolidati e il più possibile oggettivi.

Accanto agli effetti diretti, vi sono stati però, come spesso risulta alle analisi di politica pubblica, anche effetti indiretti: il più rilevante di essi può considerarsi il processo di apprendimento, trasformazione e innovazione che il progetto DAS ha attivato nelle istituzioni scolastiche partecipanti. Naturalmente, ciò che qui si considera è la percezione restituita da coloro che hanno risposto al questionario relativamente a questo tema. Ebbene, soltanto in 10 scuole non si è percepita alcuna innovazione introdotta dal progetto. In oltre il 90% delle scuole sono state invece percepite almeno due innovazioni. Un dato, questo, che rende evidente come il progetto abbia prodotto significativi (e percepiti) cambiamenti. Che tipo di innovazioni sono state introdotte? I due principali cambiamenti hanno riguardato il miglioramento delle attività di progettazione e programmazione e il miglioramento nelle relazioni di lavoro tra docenti. Le altre innovazioni, comunque presenti (percepiti) in oltre il 50% dei progetti, hanno riguardato l'innovazione delle pratiche didattiche, l'introduzione di nuove attività didattiche, l'organizzazione dell'orario delle lezioni, la partecipazione più attiva dei docenti alla progettazione didattica collegiale; in quasi il 50% dei progetti si è rilevato un maggiore coinvolgimento dei docenti nelle relazioni scuola-famiglia; quasi assente, percepito in meno del 4% dei progetti, è risultato l'incremento delle relazioni della scuola di appartenenza con altre scuole. Quanto appena

rilevato consente di affermare che le innovazioni riscontrate hanno riguardato molto più l'ambiente interno della scuola che i rapporti di questa con l'ambiente esterno.

La ricostruzione appena sopra tracciata riguarda i cambiamenti prodotti dal progetto DAS rispetto alla scuola. C'è però un altro aspetto annoverabile tra gli effetti indiretti del progetto e attiene ai "cambiamenti rispetto al progetto stesso": quali adattamenti ha subito il progetto nella sua attuazione/realizzazione, cioè in itinere nel corso dell'anno 2010-11? E quali adattamenti sono stati introdotti rispetto all'anno, e all'edizione, precedente? Per ciò che riguarda gli adattamenti in itinere, nel 22% dei progetti non c'è stato in realtà alcun adattamento. Nei progetti in cui adattamenti sono avvenuti, questi ultimi hanno riguardato, con percentuali che vanno dal 48% al 38%, l'organizzazione degli orari (anti-meridiani e pomeridiani), l'organizzazione didattica, le pratiche didattiche e il gruppo degli studenti destinatari del progetto; in percentuale minore (25%), la partecipazione dei DA alle riunioni degli organi collegiali. Ciò segnala, da un lato, un'ottima capacità di procedere ad adattamenti del progetto in risposta a bisogni ed esigenze emergenti, dall'altro, un certo deficit di progettualità, cioè una difficoltà di prevedere in fase progettuale le possibili esigenze/emergenze. Questa considerazione sembra attagliarsi ancora di più al caso degli adattamenti rispetto all'anno precedente: infatti, tra le scuole che avevano partecipato al progetto DAS anche l'anno precedente, solo il 20% circa ha ritenuto di non dover apportare modifiche, mentre il restante 80% ha apportato adattamenti, malgrado l'esperienza già precedentemente maturata.

4.1.2.4 Criticità e proposte di cambiamento

Concentriamoci ora su alcune criticità presentate dal progetto, alcune delle quali sono state già precedentemente accennate. Tali criticità vanno di pari passo con possibili proposte di cambiamento del progetto, o comunque di suoi specifici aspetti.

a) Abbiamo accennato al fatto che gli studenti individuati dalle scuole come quelli aventi maggiore difficoltà in Italiano e Matematica sono anche quelli che sembrano avere più di altri ulteriori difficoltà, quali bassi livelli di motivazione, comportamenti problematici, lacune diffuse e difficoltà linguistiche. Ebbene, ciò mostra quanto è del resto abbastanza intuibile: il problema degli studenti in difficoltà andrebbe affrontato in una prospettiva più ampia, che certamente trascende le possibilità di un progetto come DAS, calibrato su tempi non lunghi e limitato nelle sue risorse. Nondimeno, pur non potendosi chiedere a un progetto come DAS, preso isolatamente, il superamento di difficoltà di carattere generale e quindi il recupero *tout court* degli studenti con tali problematiche, sarebbe forse opportuno, in prospettiva, e compatibilmente con inevitabili vincoli, prevedere e incentivare una progettazione che vada al di là del singolo anno scolastico. Su un piano più immediato, pur non potendo certo risolvere i problemi appena indicati, potrebbe altresì rivelarsi utile un avvio dei progetti il più possibile a ridosso dell'inizio dell'anno scolastico.

b) Descrivendo l'organizzazione della didattica, abbiamo accennato a possibili problemi legati alla distribuzione degli studenti in due distinti sotto-gruppi che lavorano in ambienti diversi, che pure abbiamo visto costituire la modalità organizzativa prevalente. Maggiori approfondimenti sarebbero necessari, ma certo questa modalità rischia di creare in capo agli studenti e alle famiglie una sorta di "percezione negativa" rispetto alla separazione (sarebbe naturalmente eccessivo parlare di segregazione) che essa di fatto comporta; è per questo che, all'interno di alcuni progetti, sono state inserite misure volte ad attenuare un tale possibile effetto percettivo: si pensi alla presenza alternata anche dei DI nei sotto-gruppi degli alunni destinatari dei progetti e alla presenza nei gruppi costituiti dagli alunni destinatari di studenti non segnalati inizialmente come destinatari del progetto.

Ancora con riferimento alla didattica, è emersa a carico dei DA una questione relativa al loro livello di preparazione professionale. Se, da un lato, in alcuni progetti il loro contributo sembra essere risultato caratterizzato da novità didattiche e di stile educativo, dall'altro lato, il loro lavoro con studenti "difficili" ha posto certamente delle criticità: al riguardo, va però detto che, se è vero che un tale lavoro richiede docenti molto preparati sia sul piano dei contenuti che su quello educativo, lo è anche che un progetto come DAS non ha, e difficilmente potrebbe avere, le condizioni operative e progettuali per valutare i docenti, non solo quelli aggiunti ma anche quelli interni. Ciò che invece può essere previsto e sollecitato è un maggiore coinvolgimento anche dei DI con i ragazzi difficili e comunque destinatari del progetto: due docenti/adulti

che si integrano nell'azione educativa non possono che ottenere risultati migliori rispetto a quelli di un docente, come è quello aggiunto, la cui esperienza professionale è oggettivamente inferiore a quella del collega di ruolo.

c) La valutazione dei miglioramenti degli studenti a seguito della partecipazione al Progetto, come pure dei cambiamenti nella motivazione allo studio, negli atteggiamenti verso la scuola, nella partecipazione alle attività didattiche e nella relazione con compagni e docenti costituisce un tema importante e complesso. Ciò che certamente si può dire è che bisognerebbe mettere a disposizione delle scuole (e dei docenti) modelli di prove ed esempi di procedure consolidati a livello di ricerca valutativa sia nazionale che internazionale. Sembrerebbe anzi auspicabile un piano regionale di valutazione degli esiti del progetto sia sul terreno della valutazione dei risultati effettivamente conseguiti dagli studenti (non solo a livello cognitivo) che su quello della valutazione/autovalutazione dell'intervento didattico delle scuole. Ciò in una prospettiva di sostegno alle scuole, ma anche con la finalità di disporre di "misure" più precise circa i miglioramenti conseguiti che possano costituire la base per la continuazione del Progetto.

d) Descrivendo l'assunzione di decisioni aventi a oggetto le attività didattiche legate al progetto, abbiamo sottolineato, da un lato, la prevalenza di modalità di partecipazione congiunta dei DI e dei DA, dall'altro lato, il fatto che non poche decisioni, in particolare quelle relative alla progettazione e alla valutazione finale, sono state prese in assenza dei DA. Al riguardo si può aggiungere, e notare, che se tale "esclusione" è banalmente legata alla tempistica (la progettazione e la valutazione finale avvengono quando i DA, strettamente legati al Progetto DAS, non ci sono ancora e non ci sono più), si potrebbe al riguardo pensare di aumentare il numero di ore "funzionali" per i DA, in modo da assicurare una loro maggiore partecipazione a tutti i momenti dell'attività scolastica annuale, compresi quelli iniziale e finale.

e) alcune criticità sono state espressamente segnalate dalle scuole nella prospettiva di un miglioramento di specifici aspetti del Progetto. Esse hanno a oggetto sia l'ambito educativo e didattico che quello amministrativo e gestionale. Quanto al primo, è stata sollecitata innanzitutto un'anticipazione dei tempi di inizio delle attività legate al Progetto, che consentirebbe l'inserimento effettivo di DAS nella programmazione curricolare, con più di un'implicazione positiva: ad esempio, l'inizio contestuale delle attività di DAS e di quelle tradizionali/curricolari darebbe la possibilità di intervenire precocemente nelle situazioni di difficoltà. Una seconda indicazione proveniente dalle scuole è stata quella di una maggiore flessibilità del progetto, in termini soprattutto di maggiore autonomia delle scuole nella definizione degli aspetti didattici, come una maggiore elasticità nel numero di studenti da far partecipare ai moduli del progetto e una minore rigidità degli stessi moduli al fine, ad esempio, di aiutare qualsiasi alunno, in determinati momenti, a superare eventuali difficoltà. Una terza indicazione da parte delle scuole ha riguardato l'auspicio di una maggiore continuità nell'impiego dei DA da un anno all'altro; una continuità che non sarebbe soltanto didattica nel rapporto con gli studenti, ma anche di rapporti di stima e fiducia con i DI e con i dirigenti. Su quest'ultima indicazione si sono registrate peraltro anche voci dissonanti, come quella di chi ha fatto notare che il fatto che i DA cambino scuola ha il vantaggio della trasmissione della propria (innovativa) esperienza nella nuova scuola, che favorisce una diffusione di pratiche altrimenti difficoltosa.

Le maggiori criticità sono state segnalate dalle scuole nell'ambito amministrativo e gestionale. La principale, peraltro più specifica, ha riguardato l'utilizzazione, le difficoltà di accesso e l'instabilità della piattaforma MIRWEB. Le altre criticità riferite hanno riguardato l'eccesso burocratico, e quindi il tema della semplificazione delle procedure, e i problemi di comunicazione e di indicazioni operative nel rapporto tra le scuole e gli uffici regionali. Va da sé, al riguardo, che sarebbe auspicabile un confronto costante tra le scuole e gli uffici regionali (cui sono affidate le funzioni di indirizzo e soprattutto di controllo): un tale confronto aiuterebbe molto ad affrontare gli inevitabili problemi che si presentano nell'attuazione e realizzazione dei progetti; una sorta di tutoraggio e assistenza alle amministrazioni scolastiche da parte degli uffici regionali.

4.1.3 L'evoluzione del programma Diritti a Scuola nella sua terza edizione

4.1.3.1 Gli obiettivi

Le finalità e gli obiettivi del Progetto DAS relativamente all'anno scolastico 2011-12 erano chiaramente indicati dall'Avviso n. 5/2011: "finanziare progetti volti a sostenere l'innalzamento dei livelli di istruzione dei giovani maggiormente in difficoltà e favorirne il successo scolastico attivando azioni, complementari agli interventi scolastici, volte a promuovere lo sviluppo delle competenze di base e trasversali, in particolare nell'area della lettura/comprensione, della matematica e delle scienze, e contemporaneamente a prevenire e contrastare l'abbandono scolastico, agevolando l'integrazione scolastica degli alunni in difficoltà, per favorire la maturazione di scelte consapevoli". La platea da coinvolgere, con un finanziamento pari a euro 30.000.000 (aumentato di 10.000.000 di euro rispetto all'anno precedente), era costituita dagli studenti con maggiori difficoltà delle scuole pugliesi primarie, secondarie di primo grado e secondarie superiori limitatamente al primo biennio. Se nell'Avviso 2010 si sottolineava l'opportunità di un progetto come DAS a partire dai risultati delle indagini OCSE-PISA sul "Livello di competenza dei quindicenni italiani" e dei test Invalsi, che evidenziavano come persistesse in Puglia un elevato numero di studenti con insufficienti capacità di base e con una limitata capacità di trasformare le conoscenze acquisite in competenze atte alla soluzione di problemi della vita reale, nell'Avviso 2011 si poneva l'accento sul fatto che già due anni di vita del progetto DAS erano apparsi sufficienti a determinare un significativo miglioramento dei livelli di apprendimento, meritevole quindi di essere implementato. L'edizione 2011-12 del Progetto richiedeva, come la precedente, l'individuazione di metodologie ed obiettivi per lo sviluppo delle competenze nella lingua italiana (progetti di tipo A) e delle competenze matematiche e scientifiche (progetti di tipo B). E non diversamente dal precedente, anche l'Avviso 2012 evidenziava come il progetto DAS mirasse non solo a favorire l'apprendimento di competenze specifiche degli studenti, ma anche a migliorare la loro autoconsapevolezza, la stima di sé, i processi di motivazione ad apprendere, la responsabilizzazione e la fiducia nell'uso delle proprie competenze.

4.1.3.2 La struttura del programma

Per ciò che riguarda la "struttura" del programma, possiamo considerare i seguenti elementi: a) la selezione degli studenti; b) la didattica e la sua organizzazione; c) la valutazione; d) gli attori e i luoghi delle decisioni; e) i rapporti, e le comunicazioni, con le famiglie.

a) Le modalità di individuazione e quindi di inserimento degli studenti nelle attività progettuali sono state diverse: le più utilizzate sono risultate, nell'ordine, la segnalazione da parte dei docenti di italiano e matematica, la segnalazione da parte dei Consigli di classe e il ricorso alle prove di ingresso somministrate all'inizio dell'anno. Quanto alle caratteristiche degli alunni individuati come destinatari, nella maggior parte delle scuole sono stati inseriti nelle attività progettuali studenti con lacune specifiche in Italiano e Matematica, seguiti da quelli con lacune diffuse.

b) Per ciò che riguarda la didattica e la sua organizzazione, anche se in misura leggermente inferiore rispetto all'anno 2010-11, sembra persistere, nel recupero degli studenti destinatari del progetto, la tendenza di un lavoro in autonomia del DA e quindi l'assenza di uno scambio di ruoli col DI. Più nel dettaglio, rispetto alle attività didattiche integrative, prevalevano due opzioni:

- lavoro in classe durante la lezione frontale con ruoli differenziati o omologhi da parte del docente interno e del docente aggiunto;
- classe divisa in sotto-gruppi costituiti da alunni fruitori o meno del progetto.

Nel primo caso, i dati della relazione di monitoraggio 2012 fanno emergere che raramente la lezione è condotta e che nella maggior parte dei casi (80,5%), la conduzione della lezione resta di competenza del DI mentre il DA svolge un sostegno personalizzato agli alunni individuati come fruitori del progetto. Rispetto alla seconda opzione, la scelta organizzativa prevalente (68,8% dei casi) prevede che un gruppo di alunni resti in aula con il DI mentre gli alunni fruitori del progetto seguono il DA in un altro ambiente dell'istituto. Quando invece entrambi i sottogruppi rimangono in classe, l'opzione preferita è costituita dal lavoro del DA con gli alunni destinatari e del DI con il resto della classe. Questa opzione è maggiormente presente nella scuola

primaria e secondaria di I grado, mentre nella scuola secondaria di secondo grado si tende a preferire il lavoro in gruppi misti. Il lavoro realizzato nei rientri pomeridiani ha riguardato invece soprattutto le scuole secondarie di I e II grado, impegnate maggiormente nelle attività di assistenza nello studio e di svolgimento dei compiti a casa, oppure di continuazione delle attività mattutine (46% dei progetti della scuola secondaria di II grado e 44,8% sempre della secondaria di II grado). Alle attività alternative allo studio disciplinare si dedicano, invece, il 41% dei progetti della scuola primaria, il 32,4% della scuola secondaria di I grado e il 26,6% della scuola secondaria di II grado.

Come si legge nella relazione di monitoraggio 2012, in conclusione, le modalità prevalenti di organizzazione didattica generale del progetto, distinte per livelli di scuole, appaiono le seguenti: a) in orario antimeridiano, entrambi i docenti in classe e DA che segue individualmente gli allievi fruitori del progetto; b) in orario antimeridiano, articolazione in due sottogruppi: DI e DA seguono ciascuno un sottogruppo; c) in orario antimeridiano, articolazione della classe in due sottogruppi: uno sta col DI e l'altro va col DA in ambiente diverso.

Anche per quanto attiene ai contenuti della didattica, vale a dire ai materiali e alle procedure didattiche utilizzate dai destinatari del progetto, si conferma la linea di tendenza secondo cui le scuole preferiscono proporre gli stessi contenuti riservati ai compagni di classe non destinatari. Nello specifico, i dati del monitoraggio 2012 evidenziano che nella maggior parte dei casi (68,5%) non si è proposta una riduzione dei contenuti per gli alunni fruitori, a testimonianza della tendenza all'integrazione del lavoro dei ragazzi fruitori del progetto nei curricula ordinari decisi dai docenti interni. Piuttosto, si è optato per una differenziazione metodologica, che ha previsto principalmente tre opzioni didattiche diversificate: l'uso di materiali semplificati, il ricorso a procedure didattiche analoghe a quelle seguite ordinariamente, e la sperimentazione di procedure didattiche differenziate.

In merito all'organizzazione didattica, i dati qualitativi dei FGD richiamati nella relazione di monitoraggio 2012 sottolineano inoltre un elemento degno di nota: il progetto appare procedere in modo più fluido proprio quando l'organizzazione e la programmazione delle attività è "ragionata" in sinergia con il DI e consente una personalizzazione della strategia didattica e una maggiore corresponsabilità educativa.

c) La valutazione degli studenti destinatari del progetto è avvenuta nella maggior parte dei casi (78%, mentre lo scorso anno in circa il 95% dei casi). Quanto alle caratteristiche delle prove valutative, hanno prevalso anche quest'anno le prove individuali di tipo tradizionale (verifiche orali, compiti scritti). Esse sono state somministrate all'inizio, in itinere e a conclusione, a conferma del fatto che la valutazione è assunta nella funzione di monitoraggio qualitativo piuttosto che di mera certificazione misurativa dei prodotti. Le prove valutative, inoltre, sono state auto-prodotte e condotte a livello di istituto; anzi, rispetto allo scorso anno è ulteriormente diminuito il ricorso a valutazioni affidate a enti esterni, quali OCSE-PISA, IEA-TIMSS. Infine, la maggior parte delle prove ha rilevato sia aspetti cognitivi che aspetti affettivo-motivazionali e comportamentali degli studenti interessati.

d) Quanto all'assunzione di decisioni aventi a oggetto la programmazione e le attività didattiche legate al progetto, quest'anno si è potuto rilevare un coinvolgimento dei DA inferiore a quello dello scorso anno. Da un lato, si può continuare a notare come ciò dipenda dal fatto che i DA sono assenti nella fase progettuale in quanto non ancora nominati e lo sono nella fase di scrutinio finale perché, salvo rare eccezioni, il collegio dei docenti non prevede la loro presenza accanto ai DI. Dall'altro lato, e più in generale, si può spiegare il minore coinvolgimento dei DA col fatto che quest'anno, come detto, sono state molte le scuole che hanno partecipato al progetto per la prima volta, scontando l'inesperienza anche sul terreno delle modalità delle decisioni.

e) Un elemento molto importante nell'organizzazione e nella realizzazione dei progetti è costituito dalla comunicazione tra le scuole e le famiglie degli studenti destinatari. Ebbene, sembra potersi dire che, dopo le difficoltà comunicative rilevate nel corso della prima edizione (anno scolastico 2009-10) e le conseguenti diffidenze da parte delle famiglie rispetto a un'iniziativa che ingenerava spesso l'equivoco della sottovalutazione, se non dell'emarginazione, dei propri figli individuati come destinatari del progetto DAS, il loro coinvolgimento viene ormai, al contrario, percepito nella stragrande maggioranza dei casi come una risorsa a diversi livelli: non solo in relazione ai risultati di profitto, ma anche e soprattutto sul piano del

rafforzamento dell'identità personale e della socializzazione e coesione tra gli studenti. E ciò anche in virtù di un miglioramento delle relazioni con le famiglie da parte dei docenti, sia interni/curricolari che aggiunti, spia quest'ultima di una buona sinergia raggiunta all'interno del corpo docente. La modalità prevalente di comunicazione con le famiglie è risultata essere, anche quest'anno, quella delle riunioni dedicate a livello di scuola.

4.1.3.3 I risultati

Per ciò che riguarda le scuole partecipanti, esse sono state 290 (106 nella provincia di Bari, 28 nella BAT, 27 nella provincia di Brindisi, 29 nella provincia di Foggia, 54 nella provincia di Lecce, 46 nella provincia di Taranto). Rispetto all'anno precedente, è diminuito il numero complessivo di scuole coinvolte (80 in meno) e di progetti attivati, ma è aumentato il numero delle scuole secondarie di secondo grado; dato, quest'ultimo, interessante se si considera che il progetto DAS era stato inizialmente pensato per le sole scuole primarie e secondarie di primo grado. Va registrato inoltre un notevole ricambio delle scuole partecipanti e la mancata partecipazione di molte scuole parte del Progetto lo scorso anno. Delle scuole partecipanti al DAS 2012, solo 215 sono state presenti l'anno precedente (2010-1) e solo 128 hanno partecipato all'edizione 2009-2010. Si deduce che 155 scuole che hanno partecipato all'edizione precedente del DAS hanno scelto di non dare continuità al progetto

Tabella 4.1 - Distribuzione delle scuole partecipanti al DAS- a.s. 2011-12

<i>Numero di scuole partecipanti, per provincia e per ordine e grado di scuola</i>					
	Istituto comprensivo	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Totale
BARI	6	37	25	38	106
BAT	1	15	8	4	28
BRINDISI	2	11	5	9	27
FOGGIA	7	5	3	14	29
LECCE	28	7	6	13	54
TARANTO	17	13	6	10	46
Totale	61	88	53	88	290

In riferimento all'a.s. 2011-2, nel complesso, si contano 637 progetti di tipo A e B realizzati nelle sei province, distribuiti per i diversi gradi di scuola (tab. 4.2). Si osserva una prevalenza dei progetti di italiano, soprattutto nei gradi inferiori di istruzione.

Tabella 4.2 - Progetti A e B per territorio e grado di scuola- a.s. 2011-12

<i>Numero di progetti per tipologia (A e B), per tipo di scuola, per provincia</i>								
		BARI	BAT	BRINDISI	FOGGIA	LECCE	TARANTO	TOTALE
Ist. compr.	A	11	1	2	16	48	32	110
	B	5	1	1	6	15	9	37
Scuola primaria	A	64	27	17	8	11	23	150
	B	18	14	4	4	5	6	51
Scuola sec. di I grado	A	31	11	5	4	7	7	65
	B	25	8	6	3	5	5	52
Scuola sec. di II grado	A	41	5	11	15	14	12	98
	B	32	3	7	13	11	8	74
TOTALE	A	147	44	35	43	80	74	423
	B	80	26	18	26	36	28	214
TOTALE COMPLESSIVO		227	70	53	69	116	102	637

Quanto agli insegnanti, oltre alla conferma di un loro coinvolgimento in numero molto elevato, va segnalata una continuità dei docenti aggiunti (di qui in avanti DA) maggiore rispetto all'edizione precedente del Progetto che va incontro, almeno in parte, a un'esigenza che era stata dichiarata fondamentale per la buona riuscita del Progetto.

Per ciò che riguarda gli studenti, il numero di quelli coinvolti nel progetto DAS è stato di 44416 su una popolazione scolastica complessiva (scuola primaria, secondaria di primo grado e biennio di secondaria superiore) di 141183: un numero molto elevato, vicino quello dello scorso anno. Se si considera il numero inferiore di scuole partecipanti in questa edizione rispetto all'annualità precedente, il numero simile di studenti complessivamente coinvolti si riflette in un aumento del numero di studenti coinvolti per scuola e indica la maggior attrattività del progetto. Rispetto alle caratteristiche degli alunni destinatari, la relazione di monitoraggio del 2012 evidenzia che si tratta prevalentemente di studenti con lacune disciplinari specifiche (96,9%) e caratterizzati da bassi livelli motivazionali (91,2%), soprattutto per le scuole secondarie di II grado (dove si raggiunge il 96,9%), ma anche di ragazzi con problematiche di tipo comportamentale (70,1%), soprattutto per le scuole secondarie di II grado (dove si raggiunge il 82,4%). Non si evidenziano particolari differenze nella distribuzione per provincia, e complessivamente i dati di quest'anno confermano i risultati dell'anno precedente, testimoniando che le scuole hanno interpretato correttamente le finalità e le indicazioni del progetto.

Quanto agli effetti attesi o diretti, essi sono riconducibili all'eventuale effettivo miglioramento degli studenti destinatari del Progetto sul terreno delle loro conoscenze e competenze. Ebbene, premesso che i risultati raccolti non hanno consentito facili valutazioni e sono stati anzi in molti casi insufficienti ai fini della valutazione dei risultati del progetto (al riguardo diremo qualcosa di più nel paragrafo conclusivo), è possibile indicare una tendenza: la scuola primaria sembra essere quella che affronta meglio il processo della trasmissione di conoscenze e competenze; i problemi maggiori iniziano nella scuola secondaria di primo grado per esplodere poi in quella secondaria di secondo grado. Ciò segnala come il passaggio da un livello scolastico all'altro costituisce un momento particolarmente problematico per gli studenti. Inoltre, sul piano delle aree disciplinari, va detto che è ancora la matematica a costituire l'area di maggiore sofferenza, soprattutto nelle scuole secondarie sia di primo che di secondo grado.

Per ciò che riguarda i risultati indiretti, ne possiamo ricordare due. Il primo riguarda ancora gli studenti, i quali hanno avvertito una maggiore integrazione tra loro e quindi un consolidamento delle individualità soggettive: ciò sembra imputabile sia alle talvolta intense relazioni tra scuole e famiglia sia alla metodologia didattica spesso adottata consistente nella costituzione di gruppi di lavoro aperti, che prevedevano cioè la possibilità di accesso e partecipazione anche a studenti "non bisognosi" e comunque una compresenza per almeno alcune ore di lavoro.

Un altro rilevante effetto indiretto, che era stato già rilevato lo scorso anno, è costituito dal processo di apprendimento, trasformazione e innovazione che il progetto DAS ha attivato nelle istituzioni scolastiche partecipanti. Le ricadute più significative del Progetto hanno riguardato, nell'ordine, il miglioramento nelle relazioni di lavoro tra docenti e il miglioramento delle attività di progettazione e programmazione, seguite dall'innovazione delle pratiche didattiche e dall'introduzione di nuove attività didattiche; anche quest'anno è risultato scarsamente percepito l'incremento delle relazioni della scuola di appartenenza con altre scuole, a conferma del fatto che le innovazioni riscontrate/percepite hanno riguardato più l'ambiente interno della scuola che i rapporti di questa con l'ambiente esterno. Se la ricostruzione appena sopra tracciata riguarda i cambiamenti prodotti dal progetto DAS rispetto alla scuola, c'è però un altro aspetto annoverabile tra le ricadute, o i risultati, indiretti del Progetto: è quello che riguarda i cambiamenti rispetto (non alla scuola, bensì) al progetto stesso, che fa riferimento sia agli adattamenti subiti dal progetto nella sua attuazione/realizzazione, cioè in itinere nel corso dell'anno, che gli adattamenti introdotti rispetto all'anno precedente. Per ciò che riguarda gli adattamenti in itinere, va notato che, rispetto alla scorsa edizione, essi sono stati di numero leggermente inferiore. Ciò vuol dire che l'esperienza pregressa ha consentito di progettare e programmare meglio le attività. E questa considerazione è tanto più valida per ciò che riguarda gli adattamenti rispetto all'anno precedente, dal momento che essi sono diminuiti in misura percentualmente ancora maggiore.

4.1.3.4 Criticità e proposte di cambiamento

Le criticità presentate dal Progetto si accompagnano, per lo più, a possibili proposte di cambiamento e miglioramento dello stesso, o comunque di suoi specifici aspetti.

a) Una prima criticità ha riguardato sia la diminuzione delle scuole partecipanti, probabilmente legata ai problemi segnalati lo scorso anno, soprattutto di carattere amministrativo, che il notevole ricambio di scuole, che chiaramente non ha consentito di ottimizzare l'esperienza di precedenti partecipazioni.

b) Una seconda criticità, già rilevata lo scorso anno, è legata alla presenza in molti studenti destinatari del Progetto di lacune diffuse che si accompagnano in modo significativo alle lacune specifiche oggetto dell'intervento. Che sia relativamente più facile intervenire su queste ultime che sulle lacune diffuse, oltre che su aspetti problematici dal punto di vista motivazionale, è facilmente intuibile. Ora, è chiaro che il progetto DAS ha dei limiti costitutivi insuperabili, legati alle sue finalità e naturalmente a un problema di risorse. Ciò che però può in prospettiva chiedersi al Progetto è, da un lato, un ampliamento delle discipline su cui intervenire, dall'altro, una sua maggiore durata (quest'ultimo cambiamento richiederebbe un inizio anticipato del Progetto, all'inizio o quasi dell'anno scolastico).

c) Qualche elemento critico emerge in tema di didattica. Un primo elemento è legato a una situazione piuttosto particolare e specifica. Come rilevato sia lo scorso che il presente anno, il DA gestisce in tendenziale autonomia il recupero degli studenti fruitori del progetto. E ciò ha ingenerato in più di un caso equivoci sul suo ruolo: ad esempio, è stato chiesto ai DA di svolgere attività di sostegno (anche) a favore di allievi con DSA o diversabilità specifiche, soprattutto in assenza dei colleghi in ciò specializzati. Ebbene, andrebbe precisato, in azioni di chiarificazione collegiale di ruoli e funzioni, che il DA non ha una competenza specifica per quei soggetti.

Un altro aspetto critico legato alla didattica riguarda la percentuale inferiore di scelta di progetti di area scientifica: un dato in controtendenza rispetto all'esperienza internazionale.

Un'ultima criticità è legata a un'ancora non del tutto soddisfacente "collaborazione" tra DI e DA. È vero che, rispetto alle passate edizioni, si è assistito a un lieve incremento della corresponsabilità didattica dei progetti da parte dei DI e dei DA, ma occorrerebbe incoraggiare ulteriormente la tendenza a una loro integrazione: ad esempio, prevedendo occasioni che sollecitino l'osmosi di competenze e di stili di insegnamento e la sinergia tra l'esperienza professionale del DI e la propensione a introdurre novità curriculari da parte del DA. Ciò può, o forse, dovrebbe essere favorito, ad esempio, non solo diminuendo la quota oraria delle attività svolte al di fuori dell'aula, ma anche aumentando i tempi della condivisione progettuale e più in generale prevedendo la partecipazione dei DA a tutte le attività della scuola, comprese le procedure valutative: e tutto ciò, più che per l'intervento di questo o quel dirigente scolastico ovvero dei DI, dovrebbe avvenire in virtù della previsione normativa di un più alto numero di momenti istituzionalizzati di condivisione.

d) La valutazione dei risultati costituisce naturalmente un elemento fondamentale, dal momento che la bontà di un qualsiasi progetto, e nella fattispecie del progetto DAS, è proprio su questo che si misura: quanto hanno appreso gli studenti grazie a esso? Qui le criticità non mancano. Molto brevemente: innanzitutto, come già detto, quest'anno la valutazione non è stata realizzata nel 20% delle scuole. Inoltre, senza voler revocare in dubbio la bontà delle prove tradizionali di valutazione affidate alle singole scuole, occorrerebbe prevedere e fornire alle scuole anche ulteriori modelli e strumenti valutativi, che rendano possibile rilevare con maggiore affidabilità risultati, miglioramenti e cambiamenti.

e) Le ultime criticità sono quelle espressamente indicate dalle scuole nella prospettiva di un miglioramento di specifici aspetti del Progetto. Esse hanno a oggetto, come lo scorso anno, sia l'ambito educativo e didattico che quello amministrativo e gestionale. Quanto al primo ambito, anche quest'anno le criticità sono state segnalate sul piano dei tempi del progetto, di una sua non ottimale flessibilità e della discontinuità relativamente ai DA assegnati alle scuole. Quanto ai tempi, è chiaro che, come già accennato, un inizio del progetto troppo spostato in avanti (fino a ridosso del Natale) costituisce un problema sul piano didattico e organizzativo. Quanto alla flessibilità, le scuole ne chiedono di più soprattutto dal punto di vista della determinazione degli studenti fruitori del progetto, che si auspicherebbe meno rigidamente regolamentata

dalla normativa e maggiormente affidata alla loro autonomia. Quanto alla discontinuità dell'assegnazione dei DA alle scuole, essa significa anche, evidentemente, discontinuità nella conduzione del progetto e nell'azione di accompagnamento educativo-didattico degli studenti fruitori del progetto.

Anche quest'anno, peraltro, le maggiori criticità sono state segnalate dalle scuole nell'ambito amministrativo e gestionale: si chiedono miglioramenti nell'utilizzazione della piattaforma MIRWEB, nella semplificazione delle procedure e nei tempi del finanziamento: permane, pertanto, l'esigenza da parte delle scuole di essere assistite nella gestione di alcuni processi rendicontativi e di comunicazione con l'Ente regionale.

4.1.4 *Lo sviluppo di DAS nelle edizioni 2012 e 2013: competenze, innovazione e integrazione sociale:*

4.1.4.1 *Gli obiettivi*

Gli obiettivi del progetto Diritti a Scuola si innestano in una delle priorità strategiche del P.O. Puglia FSE 2007-2013: la necessità di migliorare la qualità e l'equità dei processi di apprendimento, al fine di garantire il raggiungimento di **competenze di base e trasversali** adeguate a contrastare il rischio di dispersione scolastica, emarginazione sociale ed esclusione lavorativa dei soggetti più vulnerabili. Nella logica del progetto, l'auspicato miglioramento delle competenze degli studenti pugliesi è inteso sia come fattore di inclusione sociale sia come volano per la crescita socio-economica del territorio.

Con l'Avviso n.7/2012 finanziato a valere sull'Asse III Inclusione Sociale ("Obiettivo specifico "g": sviluppare percorsi d'integrazione e migliorare il (re)inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati per combattere ogni forma di discriminazione nel mercato del lavoro"), la Regione Puglia ha promosso, in particolare, un'azione finalizzata al contrasto della dispersione scolastica, all'innalzamento dei livelli di apprendimento e all'inclusione sociale degli studenti più svantaggiati.

Tali obiettivi specifici sono coerenti le priorità del P.O. Puglia FSE 2007-2013, che sollecita l'implementazione di azioni di sistema capaci di ridurre le cause di esclusione e discriminazione sociale delle persone svantaggiate per favorirne l'inserimento lavorativo, ed in particolare con l'obiettivo operativo *g1* del P.O. Puglia FSE 2007-2013, che sottolinea l'importanza dell'"integrazione fra orientamento, accompagnamento, tutoraggio, strumenti di politica attiva, collocamento mirato, servizi sociali e sanitari".

Nell'idea che solo interventi precoci possano colmare i gap di competenze responsabili dei fenomeni di esclusione sociale che ostacolano l'autorealizzazione personale e professionale, il progetto coinvolge gli studenti delle diverse classi, fin dalle scuole primarie, per poter compensare e prevenire le carenze che possono compromettere la loro integrazione sociale. In tal senso, anche sulla base dell'esperienza dei progetti realizzati negli anni scolastici precedenti, l'avviso del 2012 si pone l'obiettivo peculiare di rafforzare la capacità di DAS nel contrastare l'emarginazione e lo svantaggio sociale, ovvero rafforzare l'incisività dell'azione di **integrazione sociale**.

A tal fine, l'edizione 2012 dà priorità alle scuole che presentano elevati livelli di dispersione scolastica e ai target di studenti appartenenti a categorie svantaggiate, ed integra una nuova tipologia di progetto che supporta gli studenti più vulnerabili sia nel percorso di studi che nella transizione al mondo del lavoro. Nello specifico, nella consapevolezza che anche problematiche legate al contesto socio-ambientale (e non solo difficoltà di apprendimento) possono causare dispersione scolastica, l'Avviso 7/2012 introduce la possibilità di realizzare interventi di consulenza psicologica e di orientamento scolastico e professionale mirati, in favore degli studenti e delle loro famiglie. Pur garantendo la continuità delle azioni messe in campo nei confronti degli alunni con carenze negli apprendimenti, la progettualità del 2012 integra azioni tese a intervenire sulle situazioni di svantaggio, personali e familiari dello studente, che incidono negativamente sul successo scolastico.

Infine, in linea con le strategie adottate a livello nazionale, il Progetto "Diritti a Scuola" 2012, si pone anche come strumento per supportare l'**innovazione educativa e didattica** delle scuole. Con un focus specifico sugli studenti che vivono particolari situazioni di svantaggio e che presentano maggiori difficoltà nello studio, l'avviso 7 esorta pertanto la sperimentazione di interventi innovativi diretti a sviluppare l'orientamento ed il

sostegno all'apprendimento degli studenti, anche in vista degli obiettivi di servizio del QSN relativi al focus dell'Istruzione.

Sono pertanto finanziabili progetti che sviluppano gli obiettivi di DAS mediante la sperimentazione di metodologie didattiche innovative che, rendendo più interessanti le attività, favoriscano la motivazione e il successo scolastico ovvero promuovano lo sviluppo di competenze nella lingua italiana e competenze matematiche e scientifiche.

In particolare, l'Avviso 7/2012 sottolinea che le attività finanziabili dovrebbero rivelarsi efficaci nel favorire il successo scolastico, prevenire e contrastare l'abbandono scolastico, e più precisamente nel:

- a) favorire lo sviluppo delle capacità cognitive, comunicative e relazionali, linguistiche e logico-matematiche degli studenti;
- b) migliorare la motivazione ad apprendere;
- c) favorire l'integrazione sociale degli studenti svantaggiati, anche attraverso la collaborazione con gli altri studenti;
- d) migliorare l'autostima, la responsabilizzazione, la fiducia nell'uso delle proprie capacità;
- e) promuovere un inserimento positivo degli studenti nell'ambiente scolastico, quale luogo di relazioni ed apprendimenti significativi, anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie.

In continuità con gli obiettivi esplicitati nell'avviso 7/2012, l'Avviso 3/2013 intende rafforzare le esperienze pregresse e ripropone la stessa tipologia di intervento dell'edizione precedente anche per l'anno scolastico 2013/14. Innovando parzialmente l'azione finanziata con l'avviso del 2012, il progetto DAS finanziato nell'a.s. 2013/14 sottolinea ulteriormente l'obiettivo di integrazione sociale e si propone di capitalizzare i risultati ottenuti con le precedenti edizioni, rafforzando le competenze di base specialmente dei ragazzi più svantaggiati.

Gli obiettivi generali del progetto DAS restano gli stessi dell'edizione precedente: *contrastare la dispersione scolastica, e favorire l'innalzamento dei livelli di apprendimento e l'inclusione sociale degli studenti più svantaggiati*, attraverso la sperimentazione di metodologie didattiche innovative. Anche gli obiettivi specifici citati nell'avviso 3/2013 sono gli stessi dell'avviso precedente (a.b.c.d.e. in questo paragrafo).

Peculiarità dell'edizione avviata con l'avviso 3/2013 è, in riferimento all'Asse IV – Capitale Umano, l'obiettivo specifico del P.O. Puglia FSE 2007-2013 "Incrementare l'accesso all'istruzione e alla formazione iniziale, professionale ed universitaria, migliorandone la qualità", che si declina nell'obiettivo operativo "prevenire la dispersione scolastica con interventi di recupero delle competenze ed erogazione di incentivi e servizi di sostegno". Sono quindi finanziabili, in questa logica, possibili azioni integrate di contrasto alla dispersione scolastica, che associno a percorsi di recupero delle competenze di base, trasversali, anche azioni di contesto capaci di incrementare l'attrattività del sistema scolastico.

Come per la scorsa annualità, i progetti sono pensati come complementari agli interventi scolastici, devono avere carattere di sperimentazione e di innovazione e hanno il fine di potenziare i processi di apprendimento e sviluppo delle competenze, con particolare riferimento all'area linguistica (A) e scientifica (B), nonché di promuovere l'integrazione sociale, attraverso l'apertura o il rafforzamento (ove già esistenti) di sportelli gestiti da due o tre distinte figure professionali: psicologi; esperti dell'orientamento scolastico e professionale e/o esperti della mediazione interculturale.

4.1.4.2 Risorse, progetti e i destinatari

L'avviso 7/2012 ha permesso di investire € 25.000.000,00 rivenienti dall'Asse III "Inclusione Sociale" del P.O. Puglia FSE 2007/2013, di cui: - € 15.050.000,00 (60,20%) per le istituzioni primarie, secondarie di primo grado e I.C.; - € 9.950.000,00 (39,80%) per le istituzioni secondarie di secondo grado.

Il finanziamento disponibile per gli interventi di cui all'avviso 3/2013 ammonta ad € 25.087.100,36, di cui: € 13.576.667,19 rivenienti dall'Asse III "Inclusione Sociale" del P.O. Puglia FSE 2007/2013; € 5.697.533,52 rivenienti dall'Asse IV "Capitale Umano" del P.O. Puglia FSE 2007/2013; € 5.812.899,65 a valere sulle risorse liberate del POR Puglia 2000/2006. Tale finanziamento è stato ripartito, tra gli Istituti scolastici candidati, nel

seguinte modo: - € 15.102.434,42 (60,20%) per le istituzioni primarie, secondarie di primo grado e I.C.; - € 9.984.665,94 (39,80%) per le istituzioni secondarie di secondo grado.

In entrambi i casi, il finanziamento dei progetti presentati dalle singole istituzioni scolastiche, una volta approvati dalla Regione Puglia, ha previsto una copertura del 100% della spesa, ripartito secondo le seguenti percentuali: - 35% a carico del F.S.E.; - 55% a carico del Fondo di Rotazione di cui all'art. 5 della Legge n. 183/87, quale contributo pubblico nazionale; - 10% a carico del bilancio regionale. In particolare, al fine di ripartire in maniera equa le risorse sull'intero territorio regionale, i finanziamenti sono stati assegnati in maniera proporzionale alla popolazione scolastica, descritta e aggiornata dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia (dati aggiornati al 16-11-2012, per entrambi gli avvisi). Entrambi gli avvisi definiscono a priori i costi, per progetto, del personale docente (14.415,00 euro), dei collaboratori scolastici (10.260,00 euro) e degli assistenti amministrativi (11.638,68 euro), e il costo orario massimo per le figure esperte impegnate nel progetto C (62.5 euro). A partire da questi elementi, entrambi i bandi prestabiliscono il costo di ciascun tipo di progetto (A, B, C), in funzione del personale implicato. Il finanziamento è stato erogato alle singole scuole con un primo acconto del 95% dell'importo assegnato ad ogni singolo intervento, ad avvenuta comunicazione di avvio dello stesso e un saldo del 5%, a chiusura delle attività.

Grazie alle risorse investite, con l'avviso 7/2012 le scuole primarie e secondarie sono state sollecitate a presentare progetti riferiti all'ambito linguistico e scientifico, ovvero alle discipline rientranti, a seconda della tipologia di scuola, nelle classi di concorso riferite all'italiano e alla matematica (rispettivamente tipo A e B), ma anche progetti mirati al sostegno psicologico e all'orientamento scolastico e professionale (tipo C).

Si precisa che l'avviso 7/2012 consentiva alle istituzioni scolastiche primarie e secondarie di I grado con una popolazione scolastica di oltre **500 alunni** di presentare un maggior numero di progetti (A e-o B, prevedendo varie combinazioni) rispetto agli istituti con popolazione inferiore. Nell'avviso 3/2013, la distinzione in base alla popolazione studentesca viene a mancare e tutte le istituzioni scolastiche ammissibili, al di là del grado, possono scegliere di presentare uno o due progetti di tipo A o un progetto di tipo A abbinato ad un progetto di tipo B. La presentazione di un progetto di tipo C in combinazione con i progetti di altro tipo rappresenta, come nella scorsa edizione, un criterio valutativo premiale.

Tutti i progetti A e B, approvati preventivamente dal Collegio dei Docenti delle singole scuole, hanno una durata di **350 ore** e coinvolgono almeno **10 alunni** individuati sulla base di specifici criteri: (a) difficoltà di apprendimento e gap di conoscenze, disciplinari o diffuse, necessarie per seguire con profitto il percorso di studi; (b) difficoltà di inserimento ed integrazione con gli altri allievi. Nella selezione dei destinatari finali, i consigli di classe o i Dirigenti scolastici sono stati esortati a tener conto delle situazioni di svantaggio, coinvolgendo prioritariamente studenti provenienti da famiglie con problematiche socio-economiche, studenti con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento, e studenti di origine migrante, appartenenti a minoranze linguistiche o a comunità nomadi. In merito alle caratteristiche dei destinatari finali, i dati riassunti nelle relazioni di monitoraggio del progetto confermano, complessivamente, che gli alunni coinvolti in DAS presentano soprattutto carenze in discipline specifiche, lacune diffuse e problemi motivazionali. A costoro si aggiungono studenti con comportamenti problematici, con difficoltà linguistiche ed anche disabilità. Nel complesso, quindi, il target degli interventi è rappresentato da un gruppo di alunni che presenta scarse competenze di base, ma anche altre problematiche.

Rispetto al personale aggiunto, assegnato alle scuole, non si riscontrano cambiamenti nei due avvisi esaminati; i progetti di tipo A comportano l'assegnazione di un collaboratore scolastico, mentre i progetti di tipo B comportano esclusivamente l'assegnazione di personale docente. Quando tuttavia la scuola attiva due progetti, è possibile richiedere anche l'assegnazione di un assistente amministrativo.

I progetti C prevedono l'attivazione di uno sportello di "ascolto e orientamento scolastico e socio-lavorativo" per gli studenti appartenenti alle categorie svantaggiate e per le loro famiglie. Tuttavia, nell'edizione 2012-3, lo sportello prevede il reclutamento di due sole tipologie di figure professionali: - uno psicologo iscritto all'albo degli psicologi (per l'ascolto e il supporto psicologico), - un orientatore, esperto di inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati e di sostegno nella costruzione di percorsi formativi e/o professionali e/o di percorsi interculturali con esperienza nella mediazione culturale. Nell'avviso 3/2013 si ritrovano alcune variazioni sul personale coinvolto nel progetto C. Come nell'avviso precedente, le azioni dello sportello mirate

al sostegno psicologico devono essere realizzate da uno psicologo regolarmente iscritto all'albo degli psicologi, impegnato per 60 ore. Si specifica, tuttavia, che mentre per le azioni mirate all'orientamento scolastico e professionale deve essere reclutato "un orientatore, (ad eccezione della scuola primaria), esperto in inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati e di sostegno nella costruzione di percorsi formativi e/o professionali, mettendo in relazione capacità, inclinazioni e desideri del singolo con il sistema formativo e l'andamento del mercato del lavoro", per gli interventi tesi a promuovere l'integrazione interculturale, va selezionato un "mediatore interculturale, conoscitore attivo di contesti di inclusione sociale e capace di elaborare un percorso di mediazione interculturale per promuovere una cultura dell'accoglienza e dell'integrazione all'interno dell'Istituto Scolastico caratterizzato dalla presenza di allievi provenienti da famiglie immigrate". Il bando specifica, inoltre, che le scuole potranno avvalersi di un'unica figura professionale, orientatore o mediatore, per un monte ore complessivo di 60 ore, oppure in alternativa reclutare entrambe le figure dimezzando l'impegno orario complessivo (30 ore per ciascun esperto). Il progetto C, comunque, prevede l'espletamento complessivo di massimo 120 ore. Si ribadisce infine che è obbligatorio impiegare almeno due figure distinte proposte per la realizzazione delle attività previste dai progetti di tipologia C (n.1 Psicologo, figura obbligatoria; n.1 Orientatore e/o n.1 Mediatore Interculturale); non è consentito, pertanto, che un istituto scolastico affidi i due o tre incarichi ad uno stesso soggetto esperto che gestisce lo sportello.

Le azioni possibili nell'ambito del progetto C citate nell'avviso 7/12 sono le stesse richiamate nell'avviso 3/13 e si differenziano nei diversi ordini di scuola, nel seguente modo:

- presso le scuole secondarie, lo sportello di ascolto e orientamento dovrà svolgere una funzione di tutoraggio individuale e orientare gli studenti circa i possibili percorsi formativi e di inserimento nel mondo del lavoro, nonché dare un supporto psicologico al ragazzo svantaggiato o a rischio di emarginazione sociale che sia di sostegno ulteriore in concomitanza con i percorsi di recupero delle competenze, di cui ai progetti (A e B). Lo sportello si potrà rivolgere anche ai genitori, quando richiesto ed utile per rendere tale supporto più efficace.
- presso le scuole primarie, gli istituti secondari di primo grado e gli istituti comprensivi, lo sportello di ascolto e orientamento sarà rivolto prevalentemente ai genitori degli allievi e fornirà loro: (a) un supporto di consulenza psicologica per sostenere l'integrazione sociale dei ragazzi coinvolti nei percorsi di recupero di apprendimenti di cui ai progetti (A e B) e (b) un'attività informativa di indirizzo verso i servizi di istruzione e formazione del lavoro che possano nell'integrazione, anche sui temi dell'intercultura e della mediazione culturale per le scuole con una elevata incidenza di immigrati.

L'unica variazione individuata nell'avviso 3/2013 riguarda l'ulteriore specificazione della natura delle attività di sportello dedicate alle famiglie: si fa riferimento, in particolare, anche ad attività di counseling ed orientamento circa i servizi alle politiche attive del lavoro e alla condivisione delle opportunità che le istituzioni pubbliche offrono alla comunità.

Infine, nel bando 3/2013 è individuabile un ulteriore cambiamento nelle linee guida organizzative: mentre nell'avviso precedente (7/12) era presente il vincolo di assicurare un orario di accesso di quattro ore settimanali, da effettuarsi in non meno di due volte a settimana, per l'intero periodo di durata dei progetti di tipo A o B, con la seconda edizione del progetto C -probabilmente sulla base dell'autovalutazione legata all'esperienza realizzata - si ammette un'articolazione oraria flessibile e autonoma da parte dei singoli istituti scolastici.

4.1.4.3 Gli attori coinvolti

Le progettualità DAS del 2012 e del 2013 si fondano, come è stato per le edizioni precedenti, su specifici Accordi, tra il **Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca** e la Regione Puglia per "La realizzazione di interventi finalizzati al miglioramento dei livelli di apprendimento della popolazione scolastica pugliese, da realizzarsi attraverso azioni di recupero e/o di rafforzamento delle conoscenze e delle competenze" stipulati in data 9/11/2012 e 14/10/2013, rispettivamente per gli anni scolastici 2012-2013 e 2013-2014.

Nella realizzazione del progetto è stato fondamentale il ruolo dell'**Ufficio Scolastico Regionale** ed in particolare degli Uffici di ambito territoriale che hanno curato, come previsto dall'accordo sopraccitato, il reclutamento del personale docente e ATA.

La **Regione Puglia**, e nello specifico il Servizio Formazione Professionale della Regione, ha promosso il bando, costituito un'apposita "cabina di regia" per la verifica dell'efficacia degli interventi nella valutazione iniziale, in itinere e finale, e seguito tutto il processo di implementazione dei progetti promossi dalle istituzioni scolastiche.

La **Cabina di Regia** istituita dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia (come si accenato nella descrizione del modello di governance, cfr. par. 1.6) ha avuto il compito di:

- organizzare e gestire il sostegno metodologico ed operativo in favore dei tutor individuati per il monitoraggio delle attività realizzate nelle scuole beneficiarie (ad es. incontri di formazione dei tutor);
- raccogliere dati utili al monitoraggio e alla verifica delle attività (attraverso la predisposizione e l'analisi dei dati di schede e questionari somministrati dalla rete dei tutor, e la realizzazione di focus group discussion);
- provvedere alla redazione di una Relazione finale annuale sulle attività del progetto "Diritti a scuola".

In tal senso, sia l'avviso 7/2012 sia l'avviso 3/2013 ribadiscono l'importanza della massima collaborazione da parte delle scuole per la realizzazione delle attività di monitoraggio e valutazione dell'intervento, sulla base di quanto previsto dall'Accordo MIUR/REGIONE PUGLIA.

Per la realizzazione delle sue funzioni, la Cabina di Regia si è avvalsa della preziosa collaborazione dei **tutor**, impegnati a garantire l'accuratezza dei dati raccolti per il monitoraggio.

Come si legge nella relazione 2014, il ruolo dei tutor ha acquisito sempre maggior importanza col susseguirsi delle edizioni del DAS, in ragione dell'esperienza maturata e del chiarificarsi delle loro funzioni. I tutor hanno svolto un prezioso ruolo di intermediazione fra le attività della Cabina di Regia e le attività progettuali svolte nelle scuole. Più specificatamente, hanno facilitato la condivisione dell'esperienza fra le scuole e l'individuazione di criticità del progetto, offrendo talvolta buone ipotesi di soluzione; hanno presentato alle scuole gli strumenti elaborati dalla Cabina di Regia e, seguito in prima persona la raccolta dei dati.

Non meno rilevante è stato il ruolo delle **single istituzioni scolastiche**, che si sono impegnate ad elaborare specifici bandi per la selezione degli esperti da individuare per la realizzazione della linea C) del progetto e a formalizzare la collaborazione di tutte le figure, reclutate per la realizzazione del progetto, compresi i docenti aggiunti. In particolare, i Dirigenti scolastici delle istituzioni coinvolte sottoscrivevano appositi contratti di collaborazione coordinata e continuativa con il personale. I **comitati tecnici (CT)** delle singole scuole si occupavano della valutazione dei requisiti di merito e della comparazione dei curricula ai fini della formulazione della graduatoria finale da cui nominare gli esperti da incaricare. Come si legge nell'avviso 3/2013, la procedura ad evidenza pubblica per la selezione degli esperti doveva obbligatoriamente seguire lo schema di Avviso di selezione comunicato dall'USR della Puglia.

In merito alla composizione del CT va specificato che a partire dall'avviso 3/2013 si prevede che anche il Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi o un assistente amministrativo suo delegato ne enti a far parte, in aggiunta al dirigente scolastico o un suo delegato e ai docenti interni ed esterni del gruppo classe, come era già previsto nell'avviso 7/2012.

In entrambi gli avvisi, poi, è richiamata funzione strategica che i CT svolgono per il coordinamento delle attività: i suoi membri curano il raccordo tra i docenti aggiunti reclutati e gli altri docenti di classe, e promuovono l'attiva partecipazione e condivisione da parte di studenti e famiglie; essi hanno inoltre un ruolo cruciale per i processi di monitoraggio e rappresentano un nodo fondamentale nel raccordo con la Regione Puglia, l'U.S.R. e gli altri soggetti tecnici individuati per la gestione dell'intervento.

In merito ai meccanismi di interazione fra le scuole e gli altri attori istituzionali del progetto DAS, i dati delle relazioni di monitoraggio fanno emergere, nel complesso la costruzione di una rete operativa collaborativa in cui ciascun attore ha fornito il suo contributo in modo complementare e sinergico a quello degli altri, per

la riuscita del progetto. La relazione finale del 2013, nello specifico, sottolinea la grande collaborazione di insegnanti e personale scolastico nella raccolta dei dati di monitoraggio richiesti non solo ai docenti DAS, ma anche a studenti e famiglie. Sul piano più formale poi, si deve considerare che, il progetto ha fatto dialogare e collaborare due amministrazioni con procedure e protocolli molto diversi. Come emerge dalla relazione finale del 2014, nelle prime edizioni non sono mancati attriti e frizioni legate probabilmente alle diverse culture organizzative mentre negli ultimi anni (a.s. 2012-3 e 2013-4) si è raggiunto un livello di comunicazione e integrazione soddisfacente tra Regione e scuole beneficiarie. Le istituzioni scolastiche, grazie all'esperienza, hanno maturato la capacità di gestione progettuale mentre l'amministrazione regionale, dal suo canto, ha potuto apprendere i modelli di funzionamento del sistema scolastico.

4.1.4.4 La struttura del programma

Per rispondere agli obiettivi del progetto, le istituzioni scolastiche statali primarie (con esclusione del settore dell'infanzia), secondarie di primo grado (inclusi gli Istituti comprensivi) e secondarie di secondo grado, per gli alunni del primo biennio, hanno elaborato specifiche progettualità destinate, con priorità, agli studenti che presentano situazioni di svantaggio e/o difficoltà di apprendimento nelle competenze linguistico/espressive e logico/matematiche e scientifiche. In entrambi gli avvisi (7/12 e 3/13) si specifica che le attività del progetto DAS sono libere, gratuite e aperte a tutti gli allievi delle scuole primarie e secondarie di primo grado e del biennio iniziale delle secondarie di secondo grado.

In merito all'organizzazione temporale, i tempi previsti dall'avviso 7/12 e 3/13 prevedono che le attività siano erogabili a partire da dicembre sia in orario antimeridiano sia in orario pomeridiano, secondo le opportune determinazioni del Collegio dei docenti, e che debbano concludersi entro la fine dei rispettivi anni scolastici (giugno 2013 e giugno 2014). Mentre l'avviso del 2012 specifica che le attività avrebbero potuto avere inizio dopo la sottoscrizione della convenzione da parte del dirigente del servizio formazione professionale della Regione e del dirigente scolastico, nell'avviso del 2013 è previsto in allegato uno *Schema di atto unilaterale d'obbligo* che precisa gli adempimenti dei soggetti attuatori finanziati.

Dal punto di vista procedurale, i progetti finanziati e realizzati nelle scuole hanno assunto carattere di *complementarietà* rispetto agli interventi didattici "ordinari", nella misura in cui il personale selezionato dalle scuole, docenti e cosiddetti "esperti" (psicologici, orientatori, mediatori culturali), ha rappresentato una dotazione aggiuntiva impegnata in maniera continuativa ed esclusiva nella realizzazione dei progetti realizzati in ciascuna istituzione scolastica. Sulla base di quanto previsto dall'Accordo stipulato con il M.I.U.R., è stato reclutato prioritariamente il personale docente inserito nelle graduatorie ad esaurimento (cfr. L. 296/2006, articolo 1, comma 605, lettera c), ed il personale ATA inserito nelle graduatorie permanenti (cfr. D.Lgs. 297/194, art. 554). La selezione è stata gestita degli Uffici di ambito territoriale dell'U.S.R. per la Puglia. Le figure professionali "esperte", come si è detto, sono state selezionate invece con specifici bandi gestiti dalle singole istituzioni scolastiche. Tutto il personale individuato, comunque, sottoscriveva con il Dirigente dell'Istituzione scolastica di riferimento appositi contratti di collaborazione coordinata e continuativa, che specificavano entità, durata e retribuzione prevista per l'attività da realizzare nella scuola. Le suddette procedure si sono ripetute, analogamente, per il bando 3/13.

Dal punto di vista gestionale, le attività complementari effettuate dal personale aggiuntivo si sono svolte prevalentemente in orario anti-meridiano, anche per il vantaggio oggettivo di integrarsi più facilmente nell'organizzazione delle attività ordinarie dei diversi istituti. In particolare, in continuità con quanto emerso dal monitoraggio riferito all'a.s. 2011-2, le modalità organizzative del progetto DAS 2012-3, indagate interrogando i docenti DAS, appaiono confermarsi: il docente DAS segue quasi prevalentemente gli alunni che partecipano al progetto e porta gli studenti fuori dall'aula in un altro ambiente; non ancora molto alti risultano i valori percentuale dei docenti DAS che fanno lezione a tutta la classe nel ciclo primario. Nelle scuole secondarie di II grado, vi è maggiore propensione a svolgere le attività di pomeriggio e una estensione delle attività di "Diritti a Scuola" all'insieme degli studenti della classe. Si segnala tuttavia che, come emerge dalla relazione 2013, oltre ad uno scambio di ruolo nel corso delle lezioni, è presumibile che gli insegnanti DAS abbiano anche sostituito gli insegnanti interni in una forma assimilabile alla supplenza, soprattutto nelle scuole secondarie di II grado. Nella maggior parte dei casi, i docenti DAS riferiscono un rapporto di

collaborazione con i colleghi curricolari. Tuttavia, se consideriamo l'integrazione nell'organizzazione scolastica, va detto che nell'anno 2012-3 vi è ancora un numero elevato di docenti aggiunti che non partecipa ai consigli di classe e non contribuisce a formulare le valutazioni degli studenti ad essi affidati.

In riferimento all'a.s. 2013-4 (relazione 2014), si può notare che le attività vengono perlopiù svolte in compresenza in classe in orario antimeridiano e anche pomeridiano, ma sempre con i docenti curricolari. Questo è un elemento di novità rispetto all'edizione precedente, sebbene limitatamente riferibile alle sole scuole campionate nel monitoraggio. Il docente DAS, tuttavia, continua ad operare anche da solo con gli alunni destinatari del progetto, in altra aula, laddove l'organizzazione delle attività preveda un intervento individualizzato.

In sintesi, nella realizzazione dei progetti le scuole hanno utilizzato modalità organizzative analoghe a quelle adottate in classe, preferendo prevalentemente schemi didattici di lavoro antimeridiano e in copresenza.

4.1.4.5 I risultati

a) Le scuole coinvolte

In risposta all'avviso 7/2012 sono stati approvati progetti specifici formulati da **300 istituzioni scolastiche**: la distribuzione delle scuole partecipanti, per territorio e grado di scuola è riassunta in tab. 4.3. Si registra, nell'a.s. 2012-3, un lieve aumento nella partecipazione rispetto all'anno precedente, che aveva visto finanziare 290 scuole.

Tabella 4.3 - Distribuzione delle scuole partecipanti al DAS- a.s 2012-3

Numero di scuole partecipanti, per provincia e per ordine e grado di scuola					
	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Istituto Comprensivo	Totale
BARI	22	13	40	34	109
BAT	8	6	6	4	24
BRINDISI	2	1	9	13	25
FOGGIA	6	3	17	9	35
LECCE	2	0	15	36	53
TARANTO	4	3	14	33	54
Totale	44	26	101	129	300

Si differenzia, tuttavia, la distribuzione per gradi scolastici, con una netta riduzione della partecipazione di scuole primarie (da 88 a 44) e secondarie di I grado (da 53 a 26), a fronte di un lieve aumento di scuole secondarie di II grado (da 88 a 101) e un duplicarsi degli Istituti Comprensivi (da 61 a 129). Si registra anche una certa costanza nella partecipazione, dal momento che ben 213 delle scuole finanziate avevano già realizzato progetti nell'edizione DAS 2011-2012 e 207 nell'edizione 2010-1.

Guardando all'anno scolastico 2013-4, ovvero ai formulari presentati in risposta all'avviso 3/2013, sono stati approvati progetti specifici di 234 scuole, con una lieve diminuzione rispetto allo scorso anno, ma con una diversa distribuzione per gradi scolastici. Si evidenzia, infatti, una netta diminuzione della partecipazione della Scuola primaria (da 44 a 25) e della Scuola secondaria di I grado (da 26 a 12), a fronte di un lieve aumento della Scuola secondaria di II grado (da 101 a 109) e una riduzione degli Istituti Comprensivi (da 129 a 88). Quasi la metà delle scuole partecipanti sono istituti secondari di II grado. Tra queste è rilevante la presenza di Istituti Tecnici e di Istituti Professionali (più del 50% del totale).

La distribuzione delle scuole partecipanti, per territorio e grado di scuola è riassunta in tab. 4.4 In termini di continuità, ben 179 scuole (su 234) avevano già partecipato a "Diritti a Scuola" nell'a.s. 2012-2013 e 148 nell'edizione ancora precedente (a.s. 2011-2).

Tabella 4.4 - Distribuzione delle scuole partecipanti al DAS- a.s 2013-4

	Scuola primaria	Scuola secondaria I grado	Istituto comprensivo	Scuola secondaria II grado	Totale
BARI	9	7	25	44	85
BAT	8	2	5	7	22
BRINDISI	0	0	10	7	17
FOGGIA	5	3	14	21	43
LECCE	2	0	19	18	39
TARANTO	1	0	15	12	28
TOTALE	25	12	88	109	234

b) I progetti realizzati

In riferimento all'a.s. 2012-3, la relazione di monitoraggio 2013 evidenzia che complessivamente sono stati approvati e realizzati **566** progetti di tipo A, B e C, distribuiti nelle sei province e nei diversi gradi di scuola (tab. 4.5).

Tabella 4.5 - Progetti A, B e C, per territorio e grado di scuola- a.s 2012-3

Numero di progetti per tipologia (A, B e C), per tipo di scuola, per provincia							
	BARI	BAT	BRINDISI	FOGGIA	LECCE	TARANTO	Totale
Scuola primaria	A	114	35	22	36	51	304
	B	49	20	14	10	15	125
	C	41	7	14	7	6	95
Scuola sec. I grado	A	63	20	16	18	39	188
	B	56	14	12	18	29	156
	C	37	7	11	9	9	91
Scuola sec. II grado	A	102	14	28	35	37	253
	B	88	11	25	32	34	221
	C	67	14	20	29	32	219
Istituti comprensivi	A	69	1	35	10	53	237
	B	47	1	25	7	37	159
	C	50	3	21	10	39	161
TOTALE	A	348	79	101	99	180	982
	B	249	46	76	67	115	661
	C	215	31	66	55	86	561

Mentre nelle scuole secondarie di II grado si osserva una distribuzione equa tra i tipi di progetti (253 progetti A, 221 progetti B, 219 progetti C), come l'anno precedente, la prevalenza di progetti nell'area linguistica si riscontra in tutti gli altri gradi scolastici. Si sottolinea nuovamente, pertanto, il bisogno di rafforzare i progetti B, viste le scarse competenze in ambito matematico degli alunni pugliesi.

In riferimento ai progetti C, il 71,3% delle 300 scuole finanziate ha presentato la tipologia C. Si tratta soprattutto di scuole secondarie. Tra le scuole secondarie di II grado, prevalgono gli istituti tecnici e professionali. Le modalità di realizzazione dell'intervento del progetto di tipo C sono state diverse: hanno prevalso gli sportelli di ascolto individuale (97,2%) sugli incontri con le famiglie (83,6%) e sugli interventi nelle classi (83,1%). Una percentuale considerevole, ma comunque nettamente inferiore in valori percentuali (38,3%) ha riguardato gli interventi per gruppi di alunni omogenei.

In riferimento all'a.s. 2013-4, la relazione di monitoraggio 2014 mostra che sono stati approvati nel complesso **839** progetti. Esaminando la distribuzione dei progetti si registra una percentuale nettamente più alta per i progetti A in tutti i gradi scolastici, ad eccezione della scuola secondaria di II grado, in cui i valori appaiono quasi equamente distribuiti tra A, B e C. In continuità con le edizioni precedenti, anche per l'a.s. 2013-4, si evidenzia la necessità di insistere nella promozione delle competenze dell'area logico-matematica sulle quali si registrano le maggiori carenze degli alunni pugliesi.

Tabella 4.6 - Progetti A, B e C, per territorio e tipo di scuola- a.s 2013-4

		BARI	BAT	BRINDISI	FOGGIA	LECCE	TARANTO	TOTALE	
Scuola Secondaria Primaria a di I Grado	A (Italiano) Scuola primaria - N°	14,00	11,00	,00	7,00	2,00	1,00	35,00	
	B (Mat. e scienze) Scuola primaria - N°	4,00	4,00	,00	3,00	2,00	1,00	14,00	
	C Scuola primaria - N°	8,00	7,00	,00	5,00	1,00	1,00	22,00	
Scuola Secondaria I grado - N°	A (Italiano) Scuola secondaria I grado - N°	7,00	2,00	,00	3,00	,00	,00	12,00	
	B (Mat. e Scienze) Scuola secondaria I grado - N°	7,00	2,00	,00	2,00	,00	,00	11,00	
	C Scuola secondaria I grado - N°	7,00	2,00	0,00	1,00	,00	,00	10,00	
Istituti Comprensivi	A (Italiano) Scuola primaria - N°	11,00	5,00	7,00	8,00	20,00	10,00	61,00	
	A (Italiano) Scuola secondaria I grado - N°	15,00	3,00	2,00	9,00	13,00	13,00	55,00	
	A (Italiano) Scuola primaria e secondaria I grado (Istituti comprensivi) - N°	16,00	4,00	17,00	7,00	15,00	6,00	65,00	
	B (Mat. e scienze) Scuola primaria - N°	6,00	1,00	2,00	3,00	6,00	8,00	26,00	
	B (Mat. e Scienze) Scuola secondaria I grado - N°	12,00	1,00	1,00	9,00	13,00	10,00	46,00	
	B (Mat. e Scienze) Scuola primaria e secondaria I grado (Istituti comprensivi) - N°	12,00	4,00	11,00	5,00	6,00	6,00	44,00	
	C Scuola primaria - N°	,50	,00	,00	,00	,00	1,00	1,50	
	C Scuola secondaria I grado - N°	7,50	,00	,00	3,00	2,00	3,00	15,50	
	C Istituto Comprensivo - N°	14,00	5,00	8,00	10,00	15,00	10,00	62,00	
	A (Italiano) Liceo artistico - N°	2,00	1,00	,00	1,50	2,00	,00	6,50	
	A (Italiano) Liceo classico - N°	5,00	,00	,00	2,00	,00	,50	7,50	
	A (Italiano) Liceo linguistico - N°	4,50	,50	,50	1,00	,00	,50	6,50	
	A (Italiano) Liceo musicale e coreutico, con le sezioni Musicale e Coreutica - N°	,00	,00	,00	,00	,50	,50	1,00	
	A (Italiano) Liceo scientifico - N°	7,50	,50	,50	4,00	1,50	1,00	15,00	
	A (Italiano) Liceo scientifico opzione scienze applicate - N°	1,50	,00	,00	1,50	1,50	,50	5,00	
	A (Italiano) Liceo delle scienze umane e opzione economico-sociale - N°	5,50	,50	,50	2,50	,00	1,00	10,00	
	A (Italiano) Istituto tecnico - N°	15,00	,50	3,50	12,00	6,00	6,50	43,50	
	A (Italiano) Istituto professionale - N°	10,50	6,00	3,00	6,50	11,00	6,00	43,00	
	Scuola Secondaria di II Grado	B (Mat. e Scienze) Liceo artistico - N°	2,00	,50	,00	1,50	2,00	,00	6,00
		B (Mat. e Scienze) Liceo classico - N°	4,00	,00	,00	2,00	,00	,50	6,50
B (Mat. e Scienze) Liceo linguistico - N°		4,00	,50	,50	1,00	,00	,00	6,00	
B (Mat. e Scienze) Liceo musicale e coreutico, con le sezioni Musicale e Coreutica - N°		,00	,00	,00	1,00	,50	,50	2,00	
B (Mat. e Scienze) Liceo scientifico - N°		7,50	,50	,50	4,50	1,00	1,00	15,00	
B (Mat. e Scienze) Liceo scientifico opzione scienze applicate - N°		1,50	,00	,00	1,50	1,50	,50	5,00	
B (Mat. e Scienze) Liceo delle scienze umane e opzione economico-sociale - N°		3,00	,00	,50	1,00	,00	1,00	5,50	
B (Mat. e Scienze) Istituto tecnico - N°		15,50	,50	3,50	12,00	6,00	6,50	44,00	
B (Mat. e Scienze) Istituto professionale - N°		7,00	3,00	1,00	4,50	10,50	4,00	30,00	
C Liceo artistico - N°		2,00	,50	,00	,50	2,00	,00	5,00	
C Liceo classico - N°		4,00	,00	,00	2,00	,00	,50	6,50	
C Liceo linguistico - N°		3,50	,00	,00	,00	,00	,00	3,50	
C Liceo musicale e coreutico, con le sezioni Musicale e Coreutica - N°		,00	,00	,00	,00	,50	,50	1,00	
C Liceo scientifico - N°		4,50	,00	,50	3,00	1,00	1,00	10,00	
C Liceo scientifico opzione scienze applicate - N°		1,50	,00	,00	1,50	1,00	,50	4,50	
C Liceo delle scienze umane e opzione economico-sociale - N°		3,50	,00	,00	1,50	,00	1,00	6,00	
C Istituto tecnico - N°		12,50	,50	2,50	8,00	4,00	5,00	32,50	
C Istituto professionale - N°		10,00	4,00	2,00	3,50	8,00	4,50	32,00	
TOTALE		278,50	70,00	67,00	155,00	155,50	113,00	839,00	

Nell'a.s. 2013-4 una percentuale considerevole di scuole, ben il 89,7%, ha ottenuto un progetto di tipo C. Le modalità prevalenti per l'erogazione delle attività di sportello psicologico sono state: i colloqui di ascolto individuale (85%), gli incontri con le famiglie (79,1%) e gli interventi nelle classi (70,9%). Meno frequenti gli interventi per gruppi di alunni omogenei (19,7%). Mentre l'orientatore è intervenuto prevalentemente attraverso l'ascolto individuale, gli interventi nelle classi e gli incontri con le famiglie, il mediatore ha realizzato prevalentemente interventi nelle classi.

c) il personale coinvolto

Il numero totale degli insegnanti coinvolti, a vario titolo, nel progetto DAS risulta molto elevato e rappresenta una percentuale significativa degli insegnanti afferenti alle scuole partecipanti. Va specificato tuttavia che il dato complessivo riportato nelle relazioni di monitoraggio appare talvolta più elevato della somma degli insegnanti di italiano e matematica delle scuole finanziate. Questo è probabilmente dovuto al fatto che, nella rilevazione dei dati sono stati considerati non solo i docenti aggiunti ma tutti gli insegnanti anche

indirettamente coinvolti nel progetto: i docenti delle classi interessate, i componenti dei Comitati tecnici costituiti presso le scuole, e più in generale i docenti che manifestano la propria disponibilità a collaborare. I numeri sono comunque rilevanti anche quando si esaminano i docenti direttamente coinvolti in Diritti a Scuola.

Rispetto all'anno precedente, i dati del 2013 (a.s. 2012-3) fanno emergere un lieve calo, del numero degli insegnanti coinvolti in "Diritti a Scuola", benché il loro numero (**15073**) resti alto. Sono stati inoltre selezionati, nel complesso 362 esperti per il progetto C, di cui 182 psicologi e 180 orientatori.

La relazione 2014, inoltre, conta 12241 insegnanti degli istituti partecipanti al progetto DAS, di cui 4871 docenti direttamente coinvolti nel progetto. Guardando più nello specifico al personale aggiunto attribuito alle scuole grazie alle risorse stanziare dalla Regione, si individuano 2054 unità di personale, di cui 660 docenti impegnati nel progetto A e 458 nel progetto B, 324 collaboratori scolastici e 165 assistenti amministrativi, 207 psicologi, 165 orientatori e 75 mediatori culturali.

Esaminati nel complesso, questi dati rendono conto dell'ampia diffusione del progetto nelle istituzioni finanziate. Va tuttavia precisato che, in forte discontinuità con la fase iniziale del progetto, circa la metà del personale assegnato non è personale docente, in coerenza con le esigenze di supporto e integrazione del progetto messe in luce dai monitoraggi precedenti.

d) gli studenti coinvolti

Molte scuole, in particolare le scuole secondarie di II grado hanno ritenuto di estendere il progetto a tutti gli studenti; per tale ragione, il numero totale degli studenti destinatari risulta in molti casi superiore alla somma degli studenti coinvolti nei diversi tipi di progetto.

Rispetto all'annualità 2012-3, solo il 22.3% delle scuole (67 scuole/300) ha esteso il progetto a tutti gli alunni mentre la maggior parte lo ha destinato a studenti con osservabili difficoltà. Ciononostante, i dati della relazione di monitoraggio 2013 contano ben **52242** alunni destinatari raggiunti e coinvolti nei progetti A, B e C. Nello specifico 25644 alunni hanno partecipato al progetto A, 13724 al progetto B, e 21444 ad entrambi. Circa il 25% del totale degli alunni ha usufruito del progetto C e la percentuale sale a quasi il 50% degli alunni che hanno frequentato il progetto DAS. Hanno usufruito maggiormente del progetto C gli studenti della scuola secondaria di I grado. Complessivamente gli studenti hanno utilizzato prevalentemente la consulenza psicologica nelle scuole primarie e l'orientamento nelle scuole secondarie. L'utilizzazione della mediazione culturale rispecchia il diverso grado di distribuzione degli studenti non cittadini italiani nei diversi ordini di scuola ed è prevalente, come atteso, per gli alunni non cittadini italiani.

Rispetto alle caratteristiche degli alunni destinatari, la relazione di monitoraggio del 2013 evidenzia che si tratta prevalentemente di alunni con lacune specifiche nella disciplina oggetto del progetto e, in second'ordine, di alunni con bassi livelli di motivazione nei confronti della scuola, soprattutto nella scuola secondaria. Questi risultati non risentono di differenze territoriali (nella distribuzione per provincia) e legate al grado scolastico, e sono in linea con le indicazioni fornite dalle scuole: il 95% delle scuole indica come destinatari dei progetti studenti con lacune specifiche; l'87,3% indica la presenza di bassi livelli di motivazione nei confronti della scuola, il 67,3% indica la presenza comportamenti problematici e il 60% indica la presenza lacune diffuse in tutte le materie; circa la metà della percentuale totale riguarda non italiani con difficoltà linguistica, il 27,3% indica la presenza forme di disabilità.

La prevalente modalità di selezione degli studenti, per l'a.s. 2012-3, è l'indicazione da parte degli insegnanti delle materie oggetto dell'intervento, seguita dall'indicazione dei consigli di classe e all'utilizzazione di prove di ingresso. Anche questo dato non fa registrare particolari differenze legate al territorio o al tipo di scuola.

Complessivamente, anche per l'anno scolastico 2012-3, la distribuzione dei destinatari per diverse classi risulta uniforme; tuttavia, come prevedibile, sono relativamente meno gli alunni di prima classe della scuola primaria, e c'è una leggera prevalenza degli studenti della prima classe nelle scuole secondarie di secondo grado, alle prese con una transizione spesso difficile.

Va detto inoltre che più del 50% di alunni destinatari nell'a.s. 2012- 2013 aveva partecipato al progetto nel precedente anno scolastico (2011-2012), mettendo in luce una certa continuità dell'intervento sui destinatari finali, nonostante non sia stato sempre possibile avere la continuità dei docenti DAS.

Anche nell'a.s. 2013-4, 67 scuole hanno esteso il progetto a tutti gli alunni (67/234) mentre la maggior parte lo ha destinato a studenti con osservabili difficoltà. Generalmente gli studenti partecipano a entrambi i progetti A e B; quando sono destinati ad un solo progetto, vi è una prevalenza di progetti A nella scuola primaria ed una prevalenza dei progetti B nella secondaria, in particolare nella secondaria di II grado.

I dati del monitoraggio 2014 computano 38886 alunni destinatari (di cui 1518 non italiani¹⁰).

Complessivamente, nell'a.s. 2013-4 circa il 30 della popolazione scolastica delle scuole interessate ha usufruito del progetto (**oltre 35000** studenti): si tratta prevalentemente di studenti della scuola secondaria di I grado, studenti che hanno partecipato al progetto DAS e studenti non cittadini italiani nel loro complesso. Alle attività del progetto C hanno avuto accesso anche oltre 7000 famiglie, soprattutto per l'attività di consulenza psicologica. Circa un terzo degli studenti ha usufruito dello psicologo e circa un quarto dell'orientatore. Un numero ovviamente inferiore ha usufruito del mediatore culturale.

Rispetto alle caratteristiche degli alunni destinatari, in continuità con l'anno precedente, le percentuali più alte, in tutti i gradi scolastici e in tutte le province del territorio regionale, riguardano gli alunni con lacune specifiche nella disciplina oggetto del progetto, seguite dagli alunni con bassi livelli di motivazione nei confronti della scuola; la percentuale più bassa è rappresentata dagli alunni che presentano forme di disabilità, mentre i bassi livelli di motivazione si ritrovano per lo più nella popolazione di studenti delle scuole secondarie di I grado. Come prevedibile, per gli alunni non italiani, il principale motivo di inserimento nel progetto è la difficoltà linguistica.

Diversamente dalle edizioni precedenti, la modalità principale di selezione dei partecipanti, per l'a.s. 2013-4, è l'indicazione dei consigli di classe e l'utilizzazione di prove di ingresso. Non vi sono particolari differenze né per tipo di scuola né per provincia.

In continuità con le pregresse annualità, invece, la distribuzione tra le classi nei diversi ordini di scuola resta equilibrata e abbastanza uniforme tra le diverse classi. Si conferma anche la tendenza, già osservata negli a.s. 2012-3 e 2011-2 ad un minor coinvolgimento degli alunni di prima classe della scuola primaria, e un maggior coinvolgimento degli studenti della prima classe nelle scuole secondarie di secondo grado.

Più di 1/3 dei destinatari al DAS 2013-4 ha partecipato al progetto nel precedente anno scolastico (2012-2013), confermando la tendenza alla continuità progettuale osservata nell'edizione passata, anche se per un numero inferiore di alunni (30% vs. 50%). Tale continuità, comunque, intesa come indicatore di un intervento che si propone di essere strutturale e di sistema piuttosto che temporaneo, prevale nella scuola primaria e si riduce nei gradi superiori dell'istruzione.

e) Gli effetti prodotti (l'efficacia del progetto)

Guardando ai risultati relativamente all'a.s. 2012-3, i dati della relazione di monitoraggio mettono in luce che per le scuole primarie e secondarie di I livello, i giudizi delle famiglie sono assolutamente incoraggianti sia per quanto riguarda il servizio psicologico e di orientamento del progetto C, valutato molto positivamente dalle famiglie (8/10), sia per il profitto (88,6% di risposte positive) e il comportamento (il 79,1% degli intervistati individua miglioramenti). Per quanto riguarda il profitto, si riscontrano valori equivalenti nei due ordini di scuola, mentre il miglioramento comportamentale degli alunni della primaria è più significativo (80,5%) rispetto a quello degli alunni della secondaria inferiore (77,6%).

L'efficacia del progetto trova riscontro anche nelle percezioni degli studenti di scuola secondaria superiore: per quanto riguarda il progetto A, gli studenti frequentanti le prime due classi della secondaria superiore hanno dichiarato, nell'83,9% dei casi, di aver ottenuto risultati migliori nelle discipline oggetto del progetto. I miglioramenti riscontrati sono più visibili in situazioni di maggior svantaggio iniziale, ovvero per gli studenti di Istituti Tecnici e Professionali e con più basso capitale culturale (madre a basso titolo di studio). Secondo gli alunni intervistati, i migliori risultati (il 59,1% raggiunge la sufficienza) sono attribuibili al grande impegno

¹⁰ Dati riportati nella finale Relazione 2014 (Tabella 2.2.9: Totale numero alunni destinatari dei progetti).

personale dei docenti DAS. In relazione alla partecipazione al progetto B, l'81,4% degli intervistati dichiara di aver apprezzato miglioramenti nelle materie previste dal progetto, ma più della metà ritiene che i migliori risultati raggiunti siano ascrivibili più al proprio impegno che alla presenza dei docenti DAS. Oltre la metà, però, ritiene di aver raggiunto la sufficienza. Anche in tema di integrazione scolastica, tra l'altro, sono riferiti miglioramenti nelle relazioni con i docenti (77,5%) e con i pari (80,2%), soprattutto in casi di evidenti situazioni di svantaggio iniziale.

I docenti DAS danno una valutazione positiva del progetto, che è mediamente superiore a quella dei docenti interni, i quali, pur mantenendo una valutazione positiva, mostrano una certa cautela.

In generale, i risultati dell'edizione 2012-3 nelle percezioni di studenti, docenti e famiglie sono abbastanza soddisfacenti; tuttavia, questa rappresentazione non trovi piena conferma quando si analizzano i risultati oggettivi effettivamente raggiunti. Più specificamente, persiste nelle scuole partecipanti al DAS un numero elevato di non ammissioni nella scuola secondaria di I grado; il numero dei non ammessi, e soprattutto di coloro che abbandonano la scuola, è particolarmente elevato nella scuola secondaria di II grado. Inoltre, negli Istituti Tecnici e negli Istituti Professionali i tassi di non ammissione all'anno successivo e di sospensione del giudizio sono molto più elevati che negli altri tipi di scuola. Quando si considerano gli studenti che partecipano al progetto DAS, si riscontra poi un risultato contraddittorio: tra loro è percentualmente superiore il numero delle non ammissioni, e percentualmente inferiore il numero degli abbandoni e dei ritiri. Si potrebbe ipotizzare, quindi, soprattutto in riferimento alla scuola secondaria di II grado, che il progetto abbia successo nel mantenere gli studenti all'interno della scuola, ma che non riesca a consentire loro di raggiungere risultati sufficienti per l'ammissione all'anno successivo. Va comunque sottolineata, nel complesso, l'insufficienza del progetto nel riuscire a consentire il successo scolastico e l'integrazione sociale a tutti gli studenti partecipanti.

Le relazioni dei monitoraggi specificano, a tal proposito, che l'integrazione e la partecipazione non sembrano essere influenzati dalla fruizione del progetto C, dal momento che coloro che non partecipano al progetto hanno sistematicamente valutazioni più elevate di coloro che vi partecipano. È evidente, inoltre, un deficit di competenze in matematica che il progetto consente di ridurre, ma non di colmare. Gli studenti della scuola secondaria di II grado mostrano, in particolare, i risultati più bassi rispetto a quelli degli altri ordini scolastici, soprattutto in matematica, lasciando ipotizzare la presenza di una difficoltà sistemica nell'insegnamento della disciplina non affrontabile solo con il progetto DAS.

Guardando ai risultati valutativi per l'a.s. 2013-4, la relazione di monitoraggio del 2014 sintetizza i dati ricavati dalle rilevazioni INVALSI comparate nel tempo e quelli relativi al profitto degli allievi delle scuole partecipanti al progetto DAS (ammissioni, abbandoni, sospensione del giudizio, ecc...). Nel complesso, risultati incoraggianti si osservano nelle scuole primarie, sia in termini di ammissioni (quasi la totalità) che di abbandono (assente). Nelle scuole secondarie inferiori si registrano miglioramenti nelle ammissioni rispetto all'anno precedente, sia sull'intero universo degli allievi appartenenti alle scuole che hanno aderito al progetto sia considerando gli allievi destinatari DAS. Nelle secondarie superiori invece si registra: a. un aumento dei non ammessi, rispetto allo scorso anno, sia con riferimento a tutti gli allievi delle prime due classi delle secondarie superiori che hanno aderito al progetto, sia con riferimento ai destinatari del progetto DAS; b. un aumento dell'abbandono rispetto allo scorso anno anche tra i destinatari del progetto; c. un significativo risultato positivo negli istituti tecnici, sia dal punto di vista della valutazione finale che dal punto di vista del contenimento dell'abbandono; e. negli istituti professionali un generale aumento dei non ammessi (destinatari e non del progetto DAS), oltre ad un aumento degli abbandoni (destinatari e non del progetto DAS). Sul progetto C, infine, le relazioni sottolineano che gli esperti psicologi, orientatori e mediatori culturali hanno svolto una funzione importante: con l'attivazione dello sportello il progetto DAS ha ampliato i suoi obiettivi prestando una maggiore attenzione ai bisogni non cognitivi degli studenti, per prevenire e intervenire sulle diverse forme di disagio ed esclusione sociale.

Esaminati nel loro insieme, questi dati non consentono di trarre conclusioni forti sull'efficacia del progetto, sia per la variabilità degli indicatori e delle misure considerate (famiglie, alunni, docenti, indicatori oggettivi di performance), sia perché gli studenti beneficiari non sono stati seguiti longitudinalmente nel percorso di studi. Tuttavia, è possibile esprimere alcune considerazioni sulla base del materiale esaminato.

Innanzitutto, in termini di efficacia, si è osservato che il progetto produce maggiori effetti nelle scuole che programmano un insieme di interventi sinergici mirati a migliorare non solo le competenze ma più in generale la qualità della vita scolastica: *“... quanto più il progetto è integrato nel curricolo scolastico e coinvolge l'insieme degli studenti e dei docenti tanto più esso si dimostra efficace”*. La continuità nella partecipazione alle diverse edizioni di “Diritti a scuola” rappresenta, in tal senso, una variabile rilevante associata a migliori performances nel campo della sperimentazione di innovazioni didattiche, organizzative e relazionali.

In secondo luogo, rispetto alle difficoltà di partenza, l'intervento sembra più efficace ove vi siano limitate lacune specifiche nelle competenze di base e/o bassi livelli motivazionali, ma appare insufficiente nei casi in cui gli studenti presentano lacune più diffuse, che andrebbero contrastate con interventi duraturi che coinvolgano anche altre discipline e pratiche didattiche innovative (ad es. la codocenza, lo scambio dei ruoli). Su questo punto, la relazione finale 2013 mette in chiaro la diversificazione dei livelli di efficacia del progetto in relazione alle differenti tipologie di studenti coinvolti nelle attività del progetto DAS: (a) studenti con lacune specifiche e valutazioni non gravemente insufficienti, su cui si osserva una piena efficacia; (b) studenti con lacune generalizzate, valutazioni gravemente insufficienti, su cui si ha un'efficacia limitata; (c) studenti con gravi lacune e insufficienze, difficoltà motivazionali e comportamentali, su cui DAS è insufficiente, sebbene in questo gruppo siano più grandi i progressi rispetto ai livelli di partenza. Se si considera, però, che molte scuole non prevedono verifiche in fase di avvio, affidandosi alle più “tradizionali” valutazioni dei docenti delle materie interessate, va ribadito che ci si può esprimere sulla valutazione dell'efficacia del DAS con estrema cautela.

In conclusione, se la valutazione dei risultati tiene conto esclusivamente degli esiti oggettivi finali senza considerare le condizioni di svantaggio iniziale si rischia di concludere che l'intervento sia stato inutile e inefficace. È ragionevole ipotizzare invece che il progetto mantiene nel percorso scolastico studenti che in assenza di interventi abbandonerebbero la scuola, sebbene non riesca a colmare deficit di competenze che spesso sono diffusi.

4.1.5 Punti di forza, criticità e prospettive di cambiamento

Rispetto alla prima edizione, in cui si osservava una forte diffidenza da parte delle famiglie che temevano processi di etichettamento ed emarginazione legati alla fruizione delle attività del progetto, nelle successive edizioni di DAS il coinvolgimento degli alunni è stato percepito sempre più come una risorsa, non solo in relazione alla migliorata performance scolastica, ma anche in termini qualità di vita nell'ambiente scolastico. Come si evince già nella relazione finale 2013, la comunicazione dei DI con le famiglie è cresciuta nel tempo, così come l'interesse da parte degli studenti alle iniziative del progetto. Ciò fa pensare che la reiterazione delle iniziative abbia innescato un processo di progressivo "radicamento" culturale attestato dal felice circuito informativo fra scuola-famiglia studenti.

Altri punti di forza del progetto DAS emersi dall'analisi documentale riguardano:

- (a) il miglioramento dei rapporti tra docenti interni e docenti e la legittimazione del ruolo di questi ultimi, anche grazie al superamento di pregiudizi e resistenze che avevano caratterizzato le prime edizioni;
- (b) il ridotto bisogno di adattamenti del progetto in itinere e revisioni (ad es. rimodulazioni orarie e del target, o partecipazione dei DA agli organi collegiali), probabilmente proprio grazie all'accresciuta capacità programmatoria legata all'esperienza maturata nel corso delle diverse edizioni;
- (c) la valorizzazione del corpo docente dei DAS, sia per le mature competenze relazionali grazie alle quali è cresciuta, nel tempo, la collaborazione con i docenti interni, sia per la propensione all'innovazione ed alla flessibilità organizzativa che ha permesso al progetto di consolidarsi.
- (d) l'ampliamento del raggio del progetto in termini di inclusione sociale che si è concretizzata con l'introduzione del progetto C ed in particolare la rete multi-professionale che gli esperti del Progetto C hanno rafforzato con gli assistenti sociali di alcuni Comuni di appartenenza delle Scuole o con altri professionisti territoriali che già offrivano sostegno agli istituti.

(e) la partecipazione degli studenti che si è mantenuta elevata nel corso degli anni, così come il coinvolgimento degli insegnanti, a conferma della buona attrattività del progetto.

Numerose sono anche le criticità individuate a cui corrispondono, tuttavia, concrete piste di cambiamento e prospettive di miglioramento.

Innanzitutto, esaminando il trend delle scuole partecipanti nelle annualità considerate si è notata una rilevante riduzione del numero di istituti finanziati nell'a.s. 2013-4, probabilmente a causa delle difficoltà amministrative – segnalate già nelle scorse edizioni dalla Cabina di regia - che hanno scoraggiato la propensione a partecipare al progetto. Non mancano, dunque, criticità inerenti agli aspetti amministrativi e gestionali, soprattutto nella conduzione di alcuni processi rendicontativi e di comunicazione con l'Ente regionale. Si è suggerito, pertanto, di rafforzare ulteriormente le misure di accompagnamento alle amministrazioni scolastiche, fin dalla fase di progettazione, e prevedere forme di tutoraggio, soprattutto per le scuole che partecipano al progetto per la prima volta, per promuovere una gestione efficace del processo. Questo bisogno va letto anche in considerazione dell'ampio "ricambio" osservato nelle diverse edizioni; sebbene questo dato non sia di per sé un elemento negativo in quanto consente a più scuole di accedere al progetto, si ipotizza che l'esperienza maturata nelle pregresse partecipazioni non sia sufficientemente capitalizzata.

Diverse criticità emergono, poi, rispetto ad alcuni aspetti organizzativi che potrebbero essere migliorati.

- a) Pur nella pluralità delle modalità organizzative della didattica (codocenza, scambio di gruppi di studenti tra i docenti DAS e interni ...), prevalgono le attività individualizzate fuori dall'aula. La tendenza del DA a gestire "in autonomia" il recupero degli allievi fruitori del progetto, generalmente fuori dall'aula, e talvolta senza un processo di scambio col DI se non nella condivisione iniziale del progetto, rappresenta indubbiamente uno di maggiori punti deboli del progetto. In una logica di didattica inclusiva, l'attività del DA andrebbe pertanto maggiormente integrata nelle attività rivolte a tutta la classe, prevedendo maggior dialogo tra DI e DA, più occasioni di progettazione comune e maggiore corresponsabilità didattica dei progetti. Tra l'altro, i docenti aggiunti intervengono nelle scuole quando la programmazione è stata già effettuata; sarebbe auspicabile, quindi, che essi vengano adeguatamente socializzati rispetto al contesto scolastico, e che venga previsto, in tutte le scuole, un momento formativo iniziale che li introduca alle attività da svolgere. Andrebbe anche sollecitato, inoltre, un ruolo più rilevante dei DA nelle attività di valutazione (ad es. con la partecipazione dei DA nei consigli) e comunicazione con le famiglie degli allievi. Le istituzioni scolastiche, dal loro canto, insistono sulla continuità dei docenti aggiunti, chiedono la possibilità di scegliere i docenti, e sottolineano il tema della formazione ovvero della coerenza tra il profilo formativo del docente ed il progetto formulato dalla scuola.
- b) Sul piano gestionale, si conferma, la prevalenza dell'organizzazione antimeridiana delle attività, poiché lo svolgimento di attività pomeridiane incontra spesso resistenze, soprattutto nelle scuole secondarie di II grado. Si sollecita pertanto l'integrazione delle attività dei DA al mattino.
- c) Sebbene molto apprezzato ed utilizzato soprattutto nelle scuole secondarie di II grado, nel progetto C la possibilità di interventi più mirati sconta il numero limitato di ore disponibili nelle singole scuole. Si suggeriscono quindi un rafforzamento di questo progetto nella scuola secondaria di secondo grado e il ricorso a modalità più elastiche e flessibili di intervento negli altri ordini scolastici. Inoltre, a fronte di una più attenta analisi dei bisogni degli studenti, si suggerisce di aprire il bando di partecipazione del progetto C anche alla figura del pedagogo (L.M.57), attrezzato con competenze non riabilitative e terapeutiche bensì preventive e orientative.
- d) Sempre sul filone organizzativo, le diverse relazioni segnalano tra le criticità anche il ritardo diffuso nei tempi di avvio del progetto e la scarsa continuità della conduzione del progetto e dell'azione di accompagnamento educativo-didattico dei ragazzi fruitori da parte del corpo docente DAS. Poiché secondo i partecipanti alle azioni di monitoraggio questi elementi hanno un indubbio effetto negativo sul piano dell'efficacia didattica del progetto, sarebbe importante intervenire per anticipare i tempi di avvio del progetto, a partire dall'emanazione del bando, e assicurare continuità dei DA.

Si evidenziano, infine, alcuni punti critici relativi al processo d'implementazione:

a. Ruoli, compiti e funzioni

Superati gli iniziali pregiudizi e resistenze nei confronti dei docenti DAS, che hanno caratterizzato soprattutto le prime edizioni del progetto, il ruolo dei DA si è progressivamente delineato come un supporto competente all'attività didattica "ordinaria". Tuttavia, non sono mancate richieste di sostituzioni dei docenti curricolari, e-o proposte di attività che chiaramente evidenziavano uno sconfinamento di ruoli (es. attività di sostegno a favore di allievi con DSA o diversabilità specifiche, soprattutto quando non erano presenti i colleghi specializzati). Il ruolo del personale aggiunto alle scuole, sebbene sia meno sfumato rispetto alla prima edizione del progetto, è un aspetto che merita tuttora di essere attenzionato, affinché le funzioni specifiche attribuite ai docenti DAS possano pienamente realizzarsi grazie alle competenze messe a servizio della comunità scolastica, in una specifica direzione.

b. La selezione delle scuole

Si è visto che nella scuola secondaria di II grado il progetto produce risultati estremamente differenziati nei diversi tipi di scuola: % più elevate di non ammissioni e sospensione del giudizio si riscontrano negli istituti tecnici e professionali in comparazione con i Licei. Su questo aspetto il decisore politico dovrebbe fare delle scelte precise. Se non fossero disponibili risorse per garantire interventi efficaci generalizzati si potrebbe considerare di rafforzare l'intervento nelle situazioni di maggiore disagio, ad esempio, aumentando il numero dei progetti (e quindi dei docenti) nei contesti più critici.

c. La selezione dei fruitori

Come emerge dalla relazione di monitoraggio del 2013, nei criteri per la selezione degli alunni fruitori continuano a prevalere i giudizi dei docenti curricolari di italiano e di matematica. Sebbene il progetto riguardi specifici ambiti disciplinari rispetto ai quali ci si attende un miglioramento di competenze grazie alle attività di progetto, sarebbe didatticamente auspicabile che le decisioni inerenti all'individuazione dei beneficiari avvenisse in modo livello collegiale, coinvolgendo tutti i docenti dei Consigli di classe. Prevedere momenti istituzionali di condivisione piuttosto che basarsi sui soli "punti di vista" dei docenti curricolari di italiano e matematica permetterebbe di attenzionare meglio l'analisi dei bisogni degli studenti; si potrebbe valutare, per esempio, di coinvolgere come beneficiari anche studenti non valutati come eccessivamente carenti sulle competenze da parte dei docenti delle discipline oggetto del progetto, ma che presentano disagi multipli connessi ad uno scarso successo scolastico.

d. La valutazione degli studenti

I dati dei monitoraggi hanno messo in luce che la valutazione dei risultati ottenuti sugli studenti si fonda, prevalentemente, su strumenti autoprodotti e personalizzati di singoli docenti, somministrati seguendo la tempistica delle programmazioni di classe (all'inizio, in itinere, a conclusione). Si sollecitano le scuole, quindi, ad adottare strumenti di valutazione autentica (portfoli delle competenze) e a produrre strumenti che possano integrare le valutazioni dei consigli con l'apporto dei docenti DAS, le cui valutazioni non sono sempre considerate.

e. L'innovazione educativo-didattica e l'efficacia progettuale

Il monitoraggio ha messo in luce una prevalenza dei progetti A rispetto ai B e la limitata efficacia delle azioni DAS, soprattutto quando le difficoltà di partenza sono generalizzate e si combinano a problemi motivazionali e altri disagi, in particolar modo per quanto riguarda le competenze matematiche. In tal senso, già la relazione finale del 2013 suggeriva alle istituzioni scolastiche un maggior investimento anche sul piano scientifico nei progetti di tipo B e un impegno più consistente per le azioni motivazionali, che dovrebbe combinarsi ad un investimento progettuale forte sia sul piano contenutistico che metodologico per il recupero degli allievi a rischio di marginalità. Coerentemente, esprimendosi sulle proposte di cambiamento e di miglioramento per migliorare l'efficacia del progetto, la richiesta avanzata dalle famiglie (51,7% degli intervistati) è di un ampliamento del progetto rispetto ad altre materie, soprattutto per gli studenti della secondaria inferiore e di cittadinanza straniera, e in subordine (46,0%) di un aumento delle ore dedicate alle attività didattiche del progetto, soprattutto per gli alunni della primaria. La generalizzazione delle attività ad altre discipline è richiesta anche da studenti e docenti, soprattutto nella scuola secondaria di II grado.

Conclusioni generali

Dopo cinque anni di implementazione il progetto Diritti a Scuola ha definito ormai chiaramente la sua fisionomia: si è trattato di un intervento sistemico che nel suo complesso ha coinvolto centinaia di scuole nelle diverse edizioni, centinaia di migliaia di studenti, decine di migliaia di insegnanti e di famiglie, grazie a una quantità ingentissima di risorse (oltre un centinaio di milioni di euro). Per la prima volta, mentre le politiche nazionali penalizzavano il settore dell'istruzione, la scuola in Puglia veniva messa al centro di un intervento organico teso a migliorare la didattica e l'equità sociale, e a favorire il miglioramento complessivo del sistema scolastico oltre che delle competenze degli studenti.

Mentre nei primi anni l'obiettivo manifesto del progetto era prioritariamente orientato all'innovazione didattica per favorire l'accrescimento delle competenze, incrociando l'esigenza di rispondere alla domanda di occupazione da parte degli insegnanti precari, nelle ultime edizioni il progetto ha avuto un focus maggiore sulla dimensione dell'inclusione sociale. Ciò ha comportato non solo un ampliamento delle figure di supporto inserite nel mondo della scuola (anche non docenti), ma anche un ampliamento del bacino di destinatari, che si è spostato nelle ultime edizioni prevalentemente nelle scuole secondarie di II grado.

In termini di risultati, grazie all'innovazione della didattica una percentuale elevata di studenti a rischio di dispersione ha continuato nel percorso formativo. Tuttavia, l'innovazione scolastica non si configura come sistemica e gli studenti multiproblematici continuano ad avere meno probabilità di successo scolastico. Si può dunque concludere che il progetto DAS può contribuire, ma non risolvere "l'insieme estremamente complesso di problemi che il sistema scuola deve affrontare". È necessario quindi che questo intervento sia il più possibile integrato in un complesso di interventi sulla popolazione scolastica, nella consapevolezza che *quanto più il progetto è condiviso e prevede una integrazione delle attività tanto più esso è efficace*.

4.2 La diffusione del progetto DAS sul territorio

Il paragrafo riporta *in progress* gli esiti dell'attività di **ricostruzione di una mappa ordinata della diffusione del progetto DAS in termini di strutture, docenti e studenti** attraverso analisi quantitativa dei dati disponibili.

La ricostruzione è stata condizionata dalla difficoltà di reperimento di un sistema organico di informazioni, e si è pertanto basata sull'integrazione dei dati di fonte amministrativa resi disponibili (la documentazione relativa alle procedure di assegnazione dei contributi e il database dei progetti approvati) con le risultanze dell'attività di monitoraggio svolta dalla Cabina di Regia istituita dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia con specifici provvedimenti nell'ambito delle diverse annualità di progetto, i cui esiti sono riportate in specifiche relazioni¹¹.

La mappatura ha portato ad una prima integrazione delle fonti, ad una verifica di coerenza dei dati ed alla ricostruzione di una fotografia complessiva.

Come anticipato, particolare attenzione nell'analisi è dedicata a:

- **Valutare le differenze** rilevabili nella diffusione del progetto **nei diversi avvisi ed a livello territoriale**, ferma restando l'assegnazione dei finanziamenti su base provinciale proporzionalmente alla popolazione scolastica prevista dagli avvisi;
- **Valutare la continuità nel tempo degli interventi**, non soltanto rispetto alle diverse aree territoriali oggetto di intervento, ma **anche con riferimento alle istituzioni scolastiche**, allo scopo di verificare quali strutture abbiano partecipato a più edizioni consecutive del progetto (nelle 5 edizioni del DAS finanziate nel settennio 2007-2013 e nella successiva programmazione FSE 2014-2020).

¹¹ Università degli Studi Roma Tre. Progetto "Diritti a scuola" Relazione finale relativa all'attività di supporto, formazione e consulenza. Giugno 2010.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia. Direzione Generale Progetto "Diritti a Scuola": Relazione finale Luglio 2011; Relazione finale Luglio 2012; Relazione finale Settembre 2013; Relazione finale settembre 2014.

4.2.1 Le scuole coinvolte

Si descrivono, in questo paragrafo, le caratteristiche delle istituzioni scolastiche coinvolte che hanno presentato progetti in risposta ai diversi avvisi pubblicati dall'Amministrazione regionale nell'ambito di Diritti a scuola (per ordine di scuola, territorio e principali caratteristiche)

Come anticipato, nel corso delle diverse annualità di progetto sono state coinvolte un numero significativo di scuole, mediamente 300, con la numerosità più alta registrata nel 2010-2011 e più bassa nel 2013-2014, coerentemente con la dotazione finanziaria dei diversi avvisi.

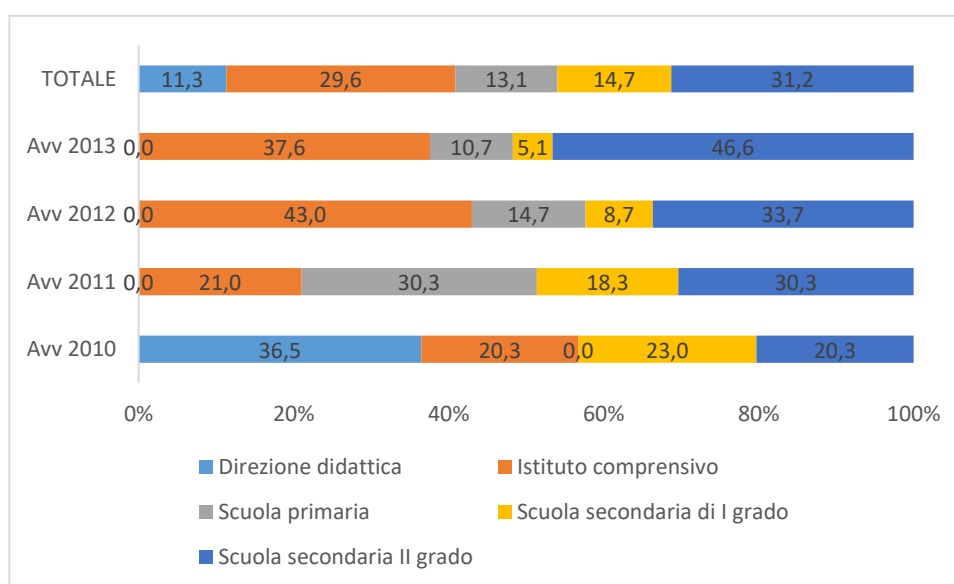
Tabella 4.7 - Scuole per ordine (v.a.) coinvolte nei diversi avvisi

	Avv 2010	Avv 2011	Avv 2012	Avv 2013	TOTALE
Direzione didattica	135	0	0	0	135
Istituto comprensivo	75	61	129	88	353
Scuola primaria	0	88	44	25	157
Scuola secondaria di I grado	85	53	26	12	176
Scuola secondaria II grado	75	88	101	109	373
TOTALE	370	290	300	234	1194

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Nel corso del tempo è progressivamente cresciuta l'incidenza delle scuole secondarie di II grado (che dal 20% del 2010 arrivano a superare il 46% nell'avviso 2013) e degli istituti comprensivi (che crescono dal 20% al 37%), cui è corrisposta una contrazione dell'incidenza delle scuole primarie (che passano dal 30% al 10%) e secondarie di I grado (che scendono dal 23% al 5%), mentre stabile è la presenza degli Istituti comprensivi.

Figura 4.1 - Scuole per ordine coinvolte nei diversi avvisi



Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

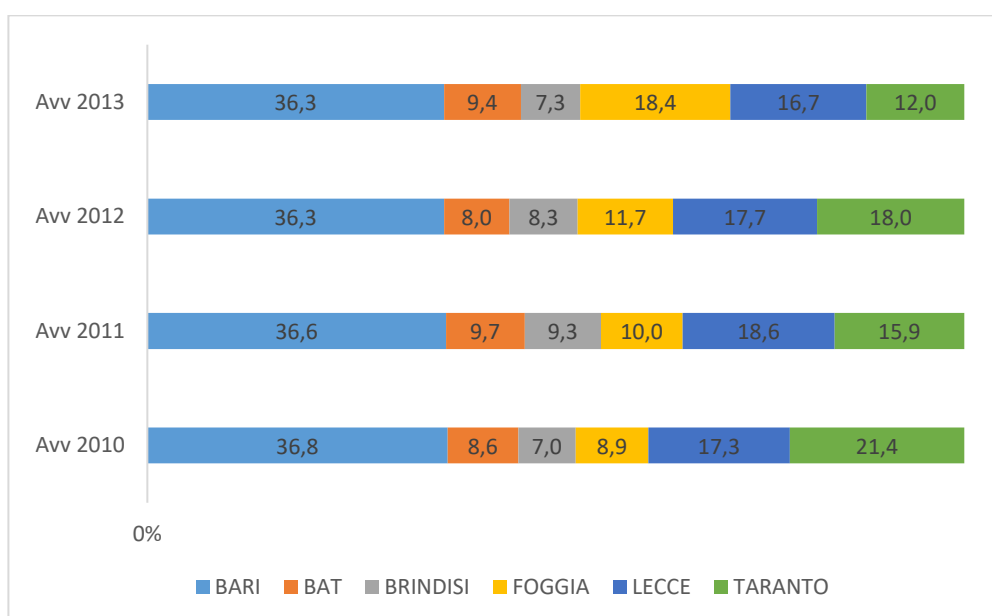
La distribuzione territoriale delle scuole risulta coerente con l'attribuzione della dotazione finanziaria degli avvisi, che riflette la popolazione scolastica: stabile e preponderante il peso della Provincia di Bari, in costante crescita la provincia di Foggia e in contrazione quella di Taranto.

Tabella 4.8 - Scuole per provincia (v.a.)

	Avv 2010	Avv 2011	Avv 2012	Avv 2013	TOTALE
BARI	136	106	109	85	436
BAT	32	28	24	22	106
BRINDISI	26	27	25	17	95
FOGGIA	33	29	35	43	140
LECCE	64	54	53	39	210
TARANTO	79	46	54	28	207
TOTALE	370	290	300	234	1194

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Figura 4.2 - Distribuzione delle scuole per provincia nei diversi Avvisi



Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

È interessante sottolineare, sulla base di quanto rilevato nel monitoraggio realizzato dalla Cabina di Regia¹², **la continuità di partecipazione nelle diverse annualità da parte delle diverse scuole**, sia rispetto ai diversi ordini che ai diversi territori. Utilizzando come riferimento le 234 scuole partecipanti all'avviso 2013 emerge come una **buona percentuale abbia optato per la ripresentazione dei progetti nel corso degli anni**. Più puntualmente

- si è via via consolidato il nucleo di scuole che partecipano a Diritti a Scuola, con la conferma di 179 (su 234) di quelle che hanno partecipato nell'annualità precedente (2012-2013) pari a più del 76%, e di 148 (su 234) di quelle che hanno partecipato nel 2011-2012, pari a più del 63%;
- la continuità risulta più alta nelle province di Bari (con 72 delle 85 scuole che dopo aver partecipato nel 2012 hanno deciso di partecipare anche nel 2013), e Taranto (dove 26 delle 28 scuole che confermano la loro partecipazione)

¹² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia. Direzione Generale Progetto "Diritti a Scuola": Relazione finale settembre 2014.

Tabella 4.9 - Scuole che hanno partecipato a DAS 2013-14 e che hanno partecipato anche ad annualità precedenti (%)

	Scuole partecipanti a DAS 2013-2014	Di cui % che ha partecipato anche nel			
		2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Scuola primaria	25	52,0	76,0	64,0	76,0
Scuola secondaria I grado	12	66,7	66,7	58,3	75,0
Istituto comprensivo	88	59,1	69,3	62,5	73,9
Scuola secondaria II grado	109	7,3	39,4	64,2	78,9
TOTALE	234	34,6	56,0	63,2	76,5
BARI	85	37,6	61,2	70,6	84,7
BAT	22	54,5	68,2	63,6	68,2
BRINDISI	17	41,2	47,1	58,8	82,4
FOGGIA	43	20,9	34,9	48,8	55,8
LECCE	39	28,2	53,8	59,0	71,8
TARANTO	28	35,7	71,4	71,4	92,9
TOTALE	234	34,6	56,0	63,2	76,5

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

4.2.2 I principali attori

Si riportano, in questo paragrafo, i dati relativi ai docenti coinvolti, per territorio e principali caratteristiche. Non è stato possibile elaborare le loro principali caratteristiche anagrafiche (sesso, età,...); qualora possibile le informazioni verranno successivamente integrate.

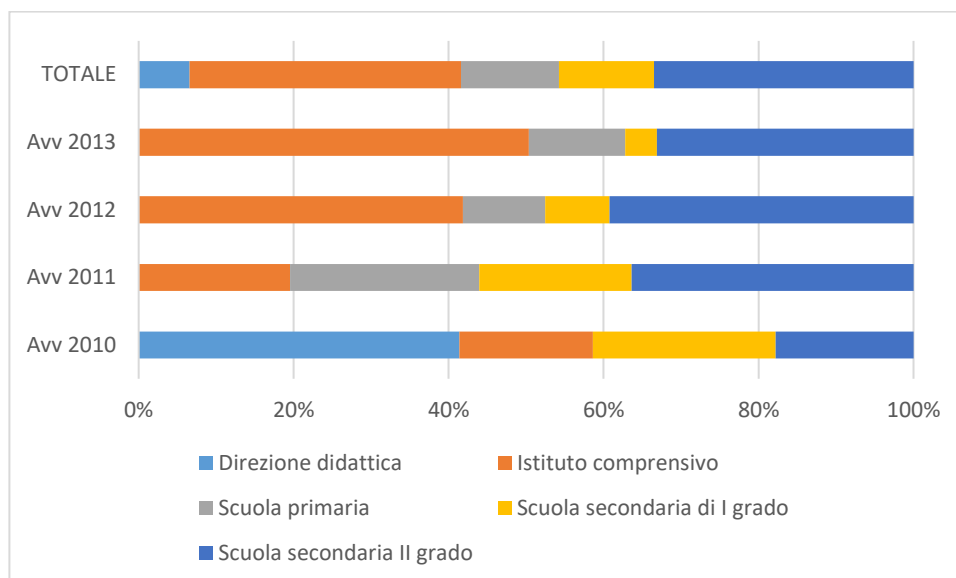
La numerosità dei docenti coinvolti sottolinea la diffusione dei progetti e l'ampia partecipazione, con un peso coerente con la numerosità delle scuole coinvolte, e quindi una incidenza crescente dei docenti degli istituti comprensivi e delle scuole secondarie superiori.

Tabella 4.10 - Insegnanti coinvolti (v.a.) per ordine di scuola

	Avv 2010	Avv 2011	Avv 2012	Avv 2013	TOTALE
Direzione didattica	2.942	0	0	0	2.942
Istituto comprensivo	1.225	2.048	6.307	6.165	15.745
Scuola primaria	0	2.560	1.601	1.520	5.681
Scuola secondaria di I grado	1.678	2.063	1.253	500	5.494
Scuola secondaria II grado	1.264	3.817	5.912	4.056	15.049
TOTALE	7.109	10.488	15.073	12.241	44.911

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Figura 4.3 - Insegnanti coinvolti



Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Coerente con la distribuzione territoriale delle scuole partecipanti risulta anche il coinvolgimento degli insegnanti, con i valori più alti evidenziati per la provincia di Bari e di Taranto.

Tabella 4.11 - Insegnanti COINVOLTI (v.a.)

	Avv 2010	Avv 2011	Avv 2012	Avv 2013	TOTALE
BARI	2.722	3.677	5.478	4.417	16.294
BAT	593	1.163	1.098	1.374	4.228
BRINDISI	761	1.003	1.235	1.234	4.233
FOGGIA	587	916	1.777	1.788	5.068
LECCE	1.053	2.034	2.587	1.804	7.478
TARANTO	1.393	1.695	2.898	1.624	7.610
TOT	7.109	10.488	15.073	12.241	44.911

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

In linea generale emerge una netta prevalenza del numero di insegnanti che lavorano ai progetti di italiano rispetto al numero di insegnanti che lavorano ai progetti di matematica, più marcata nei primi avvisi e nella scuola primaria.

Tabella 4.12 - Rapporto tra insegnanti italiano e insegnanti matematica (fatto solo per ordine di scuola)

	Avv 2010	Avv 2011	Avv 2012	Avv 2013
Direzione didattica	2,0	--	--	--
Istituto comprensivo	2,4	2,9	3,5	1,5
Scuola primaria	--	2,4	2,8	2,3
Scuola secondaria di I grado	1,8	1,4	1,2	1,7
Scuola secondaria II grado	1,6	1,9	1,4	1,5
TOTALE	1,9	2,1	1,8	1,6

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Come anticipato non sono disponibili informazioni esaustive e confrontabili della partecipazione del personale non docente; è evidente, tuttavia, una crescita importante nel tempo, in particolare nel 2013, del personale non docente assegnato, in risposta ad una esplicita richiesta di supporto in tal senso manifestata dalle scuole.

Di rilievo anche la numerosità di professionalità coinvolte per l'attuazione dei progetti C, volti come noto ad istituire uno sportello di "ascolto e orientamento scolastico e socio-lavorativo" per gli studenti appartenenti alle categorie svantaggiate e per le loro famiglie, allo scopo di offrire un servizio di consulenza e supporto psicologico agli studenti, nonché di informazione ed orientamento scolastico e professionale, al fine di promuovere le condizioni per l'inclusione prima scolastica e poi lavorativa. In particolare, nel 2013 sono stati selezionati 362 esperti, di cui 182 psicologi e 180 orientatori.

4.2.3 I destinatari finali del progetto DAS

Vengono di seguito presentati i dati relativi agli studenti coinvolti, destinatari finali dei progetti, rispetto ai quali verrà misurato l'impatto del progetto DAS.¹³

Importante è il numero complessivo di studenti¹⁴ coinvolti che ammontano a quasi 175.000 secondo il monitoraggio della cabina di Regia ed a più di 227.000 destinatari sommando le diverse annualità del Progetto DAS¹⁵.

La stragrande maggioranza dei destinatari (quasi il 96,5%) sono italiani: circa 8.400 destinatari sono di nazionalità non italiana e quasi 17.000 studenti hanno origine straniera, prevalentemente da Albania, Marocco e Romania. Circa il 56% dei destinatari sono di genere maschile, stabilmente nei diversi avvisi.

Tabella 4.13 - Destinatari per avviso, per genere e cittadinanza

Avviso	Valori assoluti			Incidenza percentuale		Incidenza percentuale cittadinanza italiana
	Femminile	Maschile	Totale	Femminile	Maschile	
Avviso 6/2010	24.827	31.665	56.492	44%	56%	96,6%
Avviso 5/2011	22.404	29.553	51.957	43%	57%	96,4%
Avviso 7/2012	31.618	38.268	69.886	45%	55%	96,4%
Avviso 3/2013	21.307	27.422	48.729	44%	56%	96,0%
Totale	100.156	126.908	227.064	44%	56%	96,4%

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore su dati sistema INNOVAPUGLIA

Rapportando la numerosità degli studenti al totale degli iscritti, emerge che mediamente il 29% degli iscritti nelle scuole partecipanti sono coinvolti nelle azioni del progetto DAS.

¹³ Si ricorda che per l'avviso del 2009 non erano presenti a MIR le informazioni inerenti il dettaglio degli studenti, in quanto non obbligatori in quella programmazione.

¹⁴ Si ricorda che lo stesso alunno può aver partecipato a più di un progetto nel corso del tempo.

¹⁵ Sommando le diverse annualità è possibile e (probabile) che uno stesso studente sia conteggiato più volte.

Tabella 4.14 - Studenti (v.a.) per avviso

	Iscritti totali	Non Italiani	Non promossi	Hanno abbandonato gli studi	Ripetenti	DESTINATARI	
Avviso 2010	180.497	4.334	6.069	1.325	3.950	38.817(*)	22%
avviso 2011	141.183	3.595	5.873	1.554	4.162	44.416	31%
Avviso 2012	99.333 (*)	3.719	nd	nd	nd	52.242	53%
Avviso 2013	184.929	5.186	nd	nd	nd	38.886	21%
Totale	605.942	16.834	11.942	2.879	8.112	174.361	29%

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

(*) si segnala che vi sono alcune discrasie tra i valori presenti nel monitoraggio, che potrebbero essere incompleti

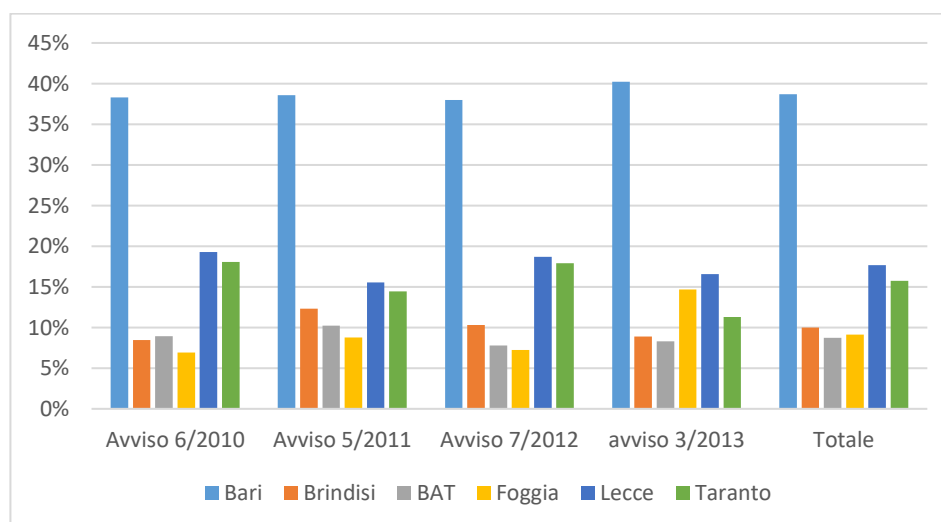
La distribuzione territoriale degli studenti e dei partecipanti ai progetti DAS nelle scuole è coerente con quanto già rilevato, ed evidenzia il peso della Provincia di Bari e di quella di Taranto.

Tabella 4.15- Distribuzione territoriale della partecipazione degli studenti

	Avviso 2010		Avviso 2011		Avviso 2012		Avviso 2013		Totale	
	Iscritti	Partecip.	Iscritti	Partecip.	Iscritti	Partecip.	Iscritti	partecip.	Iscritti	partecip.
BARI	66.404	15.799	50.910	16.479	30.041	19.450	61.453	15.234	208.808	66.962
BAT	20.403	3.672	17.329	4.375	4.156	4.199	16.251	3.380	58.139	15.626
BRINDISI	13.779	3.128	14.275	4.982	10.296	4.972	19.659	3.403	58.009	16.485
FOGGIA	13.608	4.453	12.640	4.581	6.321	4.540	26.800	6.241	59.369	19.815
LECCE	29.195	2.594	24.852	7.739	23.727	9.879	33.247	6.567	111.021	26.779
TARANTO	37.108	9.171	21.177	6.260	24.792	9.202	27.519	4.061	110.596	28.694
TOTALE	180.497	38.817	141.183	44.416	99.333	52.242	184.929	38.886	605.942	174.361

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Figura 4.4 – Destinatari per avviso e provincia (%)



Fonte: Elaborazione a cura del valutatore su dati sistema INNOVAPUGLIA

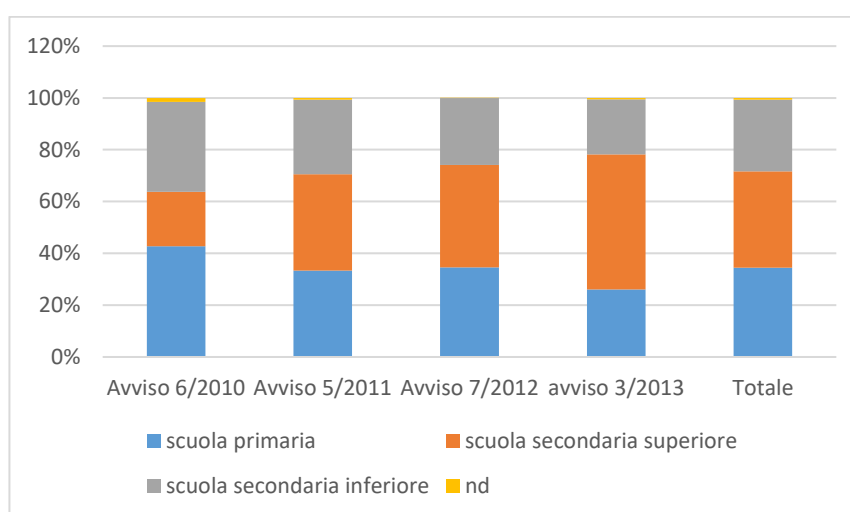
Analogamente a quanto già rilevato, emerge il peso degli studenti (iscritti e parteci) negli istituti comprensivi e nelle scuole secondarie superiori.

Tabella 4.16 - Distribuzione della partecipazione degli studenti per ordine

	Avviso 2010		Avviso 2011		Avviso 2012		Avviso 2013		Totale	
	Iscritti	Part.	Iscritti	Part.	Iscritti	Part.	Iscritti	Part.	Iscritti	Part.
Direzione didattica	76.479	12.829	0	0	0	0	0	0	76.479	12.829
Istituto comprensivo	35.559	6.294	30.873	8.692	96.588	23.551	118.810	14.453	281.830	52.990
Scuola primaria	0	0	49.807	11.665	0	6.112	15.843	3.140	65.650	20.917
Scuola secondaria di I grado	41.061	9.854	26.941	8.231	1.196	4.391	8.852	1.978	78.050	24.454
Scuola secondaria di II grado	27.398	9.840	33.562	15.828	1.549	18.188	41.424	19.315	103.933	63.171
Totale	180.497	38.817	141.183	44.416	99.333	52.242	184.929	38.886	605.942	174.361

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Figura 4.5 – Destinatari per avviso e ordine di scuola



Fonte: Elaborazione a cura del valutatore su dati sistema INNOVAPUGLIA

4.2.4 I progetti realizzati

Si riportano, infine, in questo paragrafo, i dati relativi alla numerosità di progetti realizzati; si segnala che non sono presentati i dati relativi all'Avviso 2009 in quanto non disponibili.

I dati sono coerenti con quanto rilevato con riferimento alle scuole coinvolte, e mostrano una crescente maggiore diffusione di progetti realizzate negli istituti comprensivi e nelle scuole secondarie superiori.

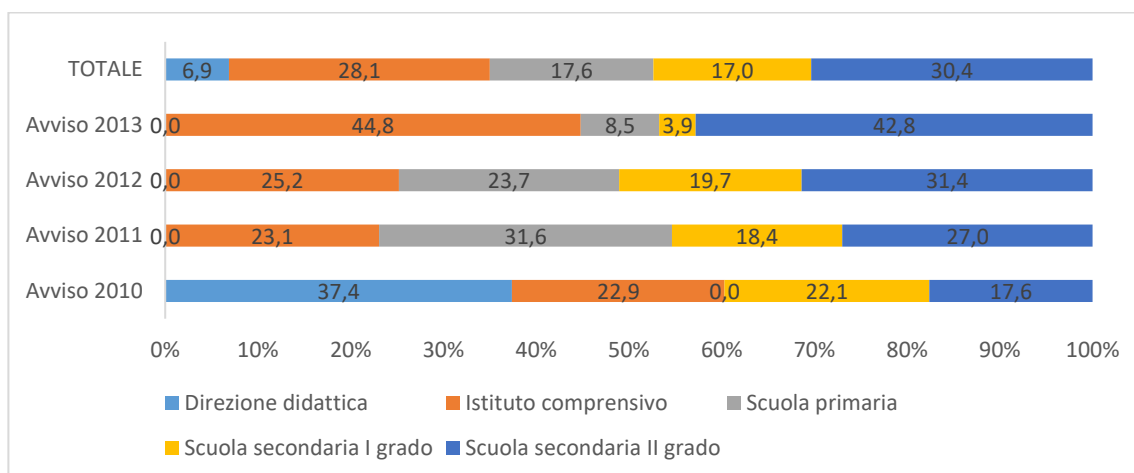
Tabella 4.14 - Progetti per tipo di scuola (v.a.)

	Avviso 2010	Avviso 2011	Avviso 2012 (*)	Avviso 2013	TOTALE
Direzione didattica	310	0	0	0	310
Istituto comprensivo	190	147	557	376	1.270
Scuola primaria	0	201	524	71	796
Scuola secondaria I grado	183	117	435	33	768
Scuola secondaria II grado	146	172	693	359	1.370
TOTALE	829	637	2.209	839	4.514

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

(*) il dato relativo al 2012 risulta anomalo ed incoerente con la numerosità di progetti presenti del database amministrativo. Viene riportato comunque per evidenziare la distribuzione dei progetti.

Figura 4.5 - Progetti per tipo di scuola (%)



Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

Anche in relazione alla distribuzione territoriale i numeri di progetti seguono l'andamento evidenziato con riferimento alle scuole, con un peso preponderante della Provincia di Bari e di quella di Taranto, e con in evidenza la Provincia di Lecce.

Tabella 4.15 - Progetti per provincia (v.a.)

	Avviso 2010	Avviso 2011	Avviso 2012	Avviso 2013	TOTALE
Bari	299	227	803	279	1.608
BAT	76	70	147	70	363
Brindisi	57	53	243	67	420
Foggia	72	69	221	155	517
Lecce	151	116	381	156	804
Taranto	174	102	414	113	803
Totale	829	637	2.209	839	4.514

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

(*) il dato relativo al 2012 risulta anomalo ed incoerente con la numerosità di progetti presenti del database amministrativo. Viene riportato comunque per evidenziare la distribuzione dei progetti

Infine, in merito alla distribuzione dei progetti per tipologia si evidenzia la diffusione dei progetti di tipo A (italiano), seppur decrescente nel tempo; il peso dei progetti di matematica rimane sostanzialmente invariato nel tempo.

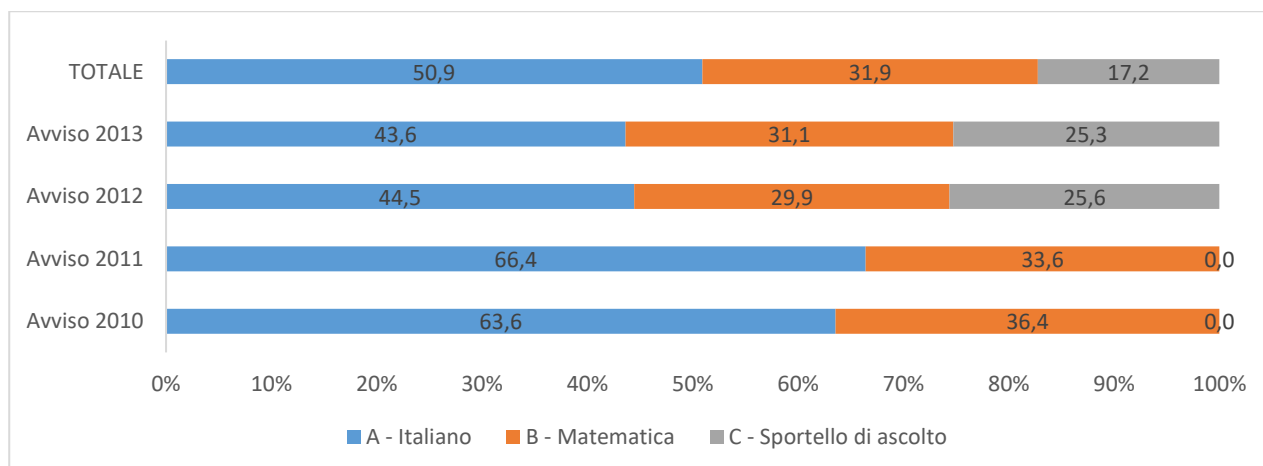
Tabella 4.16 - Progetti per tipologia (v.a.)

	Avviso 2010	Avviso 2011	Avviso 2012	Avviso 2013	TOTALE
A - Italiano	527	423	982	366	2.298
B - Matematica	302	214	661	261	1.438
C - Sportello di ascolto	0	0	566	212	778
Totale	829	637	2.209	839	4.514

Fonte: Elaborazione a cura del valutatore

(*) il dato relativo al 2012 risulta anomalo ed incoerente con la numerosità di progetti presenti del database amministrativo. Viene riportato comunque per evidenziare la distribuzione dei progetti.

Figura 4.6 - Progetti per tipologia (%)



4.3 La continuità delle scuole tra il ciclo 2007-2013 ed il 2014-2020

Come anticipato la partecipazione delle scuole nei diversi avvisi oggetto di valutazione ha mostrato una certa continuità, in particolare nelle ultime due annualità con circa il 76% delle scuole partecipanti al progetto nell'avviso 2013 già presenti nell'avviso 2012. Si reputa interessante, anche al fine della definizione delle modalità organizzative più efficaci delle successive attività valutative, verificare se ed in che misura sia riscontrabile una continuità di partecipazione anche nel ciclo di programmazione 2014-2020.

Le informazioni disponibili non hanno consentito di verificare in modo puntuale e sistematico tale continuità: l'assenza di un codice univoco di identificazione delle scuole comune ai due database di fonte amministrativa ha reso necessario procedere con un'analisi testuale della denominazione delle scuole presenti al progetto DAS negli avvisi dei due periodi di programmazione.

In esito a tale analisi è emerso che almeno **45 scuole**¹⁶ hanno partecipato ad almeno un avviso nel periodo 2007-2013 ed almeno uno nel periodo 2014-2020 e 35 hanno partecipato ad almeno 2 avvisi in ciascun periodo di programmazione. Si tratta di un gruppo di scuole di diversa tipologia e con una preponderanza di realtà operanti nella Provincia di Bari, ma almeno una scuola operante in ciascuna delle 6 province pugliesi.

Nelle successive fasi valutative, qualora si confermasse di interesse approfondire questo gruppo di scuole, verranno verificate le tipologie di progetto realizzate, la numerosità di studenti coinvolti, e le altre dimensioni utili.

Si riportano nella tabella seguente, con fini esemplificativi, il gruppo ristretto di scuole che hanno partecipato ad almeno 2 avvisi in ciascuno dei due periodi di programmazione. Si sottolinea che tale elenco potrebbe non essere esaustivo.

¹⁶ Si ritiene il dato sottostimato in quanto sono stati esclusi tutti i casi ritenuti dubbi e/o di difficile verifica.

Tabella 4.20 - Continuità tra programmazione 2007-2013 e 2014-2020

Scuola	Provincia	Ordine	Avvisi 2007-2013					Avvisi 2014-2020				
			2009 / 14	2010 / 6	2011 / 5	2012 / 7	2013 / 3	2015 / 1	2016 / 1	2016 / 11	2017 / 7	2018 / 7
C.D. GARIBALDI - ALTAMURA	BARI	primaria				4	3	3	1		1	
DE VITI DE MARCO	BARI	secondaria II grado				3	3	3	1	1	1	
DELEDDA - SAN GIOVANNI BOSCO	TARANTO	IC			1	3	5	3	1	1		
I.C. GARIBALDI - BA	BARI	IC				4	5	3		1		
SETTANNI	BARI	IC		3		4	3	3	1			
1 C.D. "DE AMICIS" TRANI	BAT	primaria	2	3	3	3		3		1		
HERO PARADISO	BARI	primaria	3	3	3	3	2	1		1	1	
C.D. TEMPESTA	TARANTO	primaria		3	3	4			1	1	1	
BREGANTE	BARI	IC		3	3				1	1		
7° C.D. "GIOVANNI PAOLO II" - BARLETTA	BAT	primaria		3	3	4	3	3	1	1		
DIREZIONE DIDATTICA STATALE 2 CIRCOLO	BARI	primaria	2		3	4	3	3		1	1	
I.I.S.S. "ETTORE MAJORANA"	BARI	secondaria II grado		2	2	3	3	3	1	1	1	
I.I.S.S. "NERVI - GALILEI" - ALTAMURA	BARI	secondaria II grado			2	3	3	3	1	1		
I.I.S.S. "V. BACHELET - G. GALILEI"	BARI	secondaria II grado			2	3	3	3	1	1	1	
II CIRCOLO DIDATTICO "SAN GIOVANNI BOSCO" - TERLIZZI	BARI	primaria		3	3	4		3		1		
ISTITUTO COMPRENSIVO SARNELLI-DE DONATO-RODARI	BARI	IC				4	5		1	1	1	1

Scuola	Provincia	Ordine	Avvisi 2007-2013					Avvisi 2014-2020				
			2009 / 14	2010 / 6	2011 / 5	2012 / 7	2013 / 3	2015 / 1	2016 / 1	2016 / 11	2017 / 7	2018 / 7
IPSIA L. SANTARELLA	BARI	secondaria II grado				3	3		1	1	1	
ISTITUTO COMPRESIVO AOSTA	TARANTO	IC				3	3			1		
ISTITUTO COMPRESIVO GIOVANNI XXIII	BAT	IC				4	3	6	2		1	
ISTITUTO COMPRESIVO RENATO MORO	TARANTO	IC				4	5	3	1	1		
ISTITUTO COMPRESIVO STATALE "N. D'APOLITO"	FOGGIA	IC			3		4	3	1	1		
ISTITUTO COMPRESIVO STATALE "RAFFAELE LEONE"	TARANTO	IC			1	2	5	3		1	1	
SCUOLA PRIMARIA A. DE GASPERI - NOICATTARO	BARI	primaria		1	2	3	3	3	1	1		
3° CIRCOLO DIDATTICO D'ANNUNZIO - TRANI	BAT	primaria	2	2	2				1	1	1	
N.FRAGGIANNI - BARLETTA	BAT	primaria	2	3	2	3	3	3	1	1		
GIRONDI	BAT	primaria	2	2	2	4	3	3	1	1	1	
IC VIOLA - TARANTO	TARANTO	IC				4	5	3	1	1	1	
I.P.S.S.C.T. "A. OLIVETTI" - ORTA NOVA	FOGGIA	secondaria II grado			2	3	3	3	1	1	1	1
BELTRANI	BAT	primaria		3	3	3	2	3		1	1	
COLASANTO	BAT	secondaria II grado		2		3	3	2	1	1	1	

Scuola	Provincia	Ordine	Avvisi 2007-2013					Avvisi 2014-2020				
			2009 / 14	2010 / 6	2011 / 5	2012 / 7	2013 / 3	2015 / 1	2016 / 1	2016 / 11	2017 / 7	2018 / 7
IISS "O. NOTARANGELO G. ROSATI" - FOGGIA	FOGGIA	secondaria II grado		2	2	2	3	3	1	1	1	
I.P.S.I.A. "ARCHIMEDE" - BARLETTA	BAT	secondaria II grado		4	2	3	3	3	1	1	1	1
IIS COPERTINO	LECCE	secondaria II grado			2	3	2	3	1	1	1	
T. FIORE	BARI	secondaria I grado		2	2	2	3	3	1			
ISTITUTO COMPRENSIVO 8 CD "G. PAOLO II" - SM "DE MARINIS"	BARI	IC				4	5	3		1		

5 AVVERTENZE E GUIDA ALLA LETTURA DEI PROSSIMI CAPITOLI DEL REPORT INTERMEDIO

A valle della verifica delle effettive condizioni di valutabilità e delle scelte metodologiche conseguentemente operate (cfr. par. 3.1), è stata avviata la fase di indagine sul campo, che ha coinvolto tutte le 45 scuole incluse nel campione.

In primo luogo, sono stati predisposti gli strumenti da utilizzare nel corso della rilevazione presso le singole scuole, consistenti nello specifico in:

- Una traccia di intervista con il dirigente scolastico;
- Una traccia di intervista con i referenti tecnici dei progetti A che B;
- Una traccia di focus group con i “docenti DAS”;
- Una traccia di focus group con gli esperti esterni (psicologi, orientatori e/o mediatori culturali) dei progetti C (a partire dall’a.s. 2012-13).

Nella formulazione degli *item* si è prestata specifica attenzione sia a garantire una adeguata copertura a tutti i temi oggetto di valutazione, sia ad assicurare il più possibile la specularità delle domande/stimoli negli strumenti rivolti ai diversi attori coinvolti, a vario titolo, nel programma DAS, in modo da facilitare una analisi trasversale rispetto alle differenti categorie di interlocutori (per un maggiore dettaglio si rimanda all’Allegato 1, che contiene tutte le tracce riferite alle scuole, oltre alle tracce di intervista utilizzati con i referenti sindacali).

Una volta predisposti tutti gli strumenti per la raccolta di dati e informazioni, è stata avviata la fase di campo, che però ha incontrato diverse difficoltà per quanto concerne il coinvolgimento delle scuole, sintetizzate di seguito nel Box 5.1. Di tali criticità si dovrà tenere conto nella lettura dei capitoli seguenti, che presentano in forma sintetica le prime evidenze emerse dalla fase di campo rispetto ai singoli temi oggetto di valutazione, ma dovranno necessariamente essere riviste in sede di rapporto finale, alla luce del numero comunque limitato di scuole ad oggi coinvolte attivamente rispetto al totale dei 45 istituti scolastici selezionati per il campione. Si rimanda, invece, all’Allegato 2 al report per una restituzione puntuale delle informazioni raccolte presso le singole scuole attraverso schede per singolo istituto scolastico, anch’esse *in progress* poiché, ad eccezione di una scuola, non è ancora stato possibile coinvolgere tutte le tipologie di attori previste.

Nella Tabella 5.1 che segue si riporta nel dettaglio lo stato di avanzamento dell’indagine presso le scuole, alla data di consegna del report intermedio. Soltanto per una scuola è stato già possibile completare il ciclo di interviste con il personale docente e non docente (ad esclusione degli esperti esterni), per altre 11 scuole sono state svolte interviste solo con alcuni degli attori previsti o sono state comunque già calendarizzate in tempi brevi le prime interviste, mentre per ulteriori due scuole, pur non essendo ancora stato possibile svolgere alcuna intervista, sono stati comunque inviati materiali e anagrafiche che hanno consentito di inviare e-mail per richiedere la disponibilità a partecipare ad interviste e/o focus group a docenti interni e DAS, per le quali si è attualmente in attesa di risposta. Nel caso di 9 scuole i contatti con il dirigente scolastico o con altri referenti informati sono stati avviati e si è in attesa dell’invio di materiali e anagrafiche per raccogliere ulteriori disponibilità, verosimilmente con tempistiche più lunghe. Otto scuole hanno fornito un rifiuto esplicito al coinvolgimento nell’indagine. Problematica risulta, infine, una quota non irrilevante di istituti scolastici (in tutto 14) con cui, nonostante i reiterati tentativi di contatto nelle diverse modalità (invio di e-mail e successivi recall telefonici) non si è ancora riusciti a parlare né con il dirigente scolastico né con altro referente incaricato per poter sensibilizzare rispetto alla partecipazione alle attività di valutazione ex post del progetto DAS.

Se guardiamo alle 12 scuole per cui è stato possibile già svolgere o almeno calendarizzare l’indagine sul campo, la distribuzione risulta ad oggi maggiormente sbilanciata verso l’istruzione secondaria di secondo grado (6 scuole) e la primaria (4 scuole), con una buona copertura territoriale (province di BA, BAT, FG, LE e TA).

Tabella 5.1 – Stato di avanzamento dell'indagine sul campo presso le scuole campione

ID	scuola	Comune	Provincia	Tipo	Avvisi 2007-2013					Stato d'avanzamento	Note
					2009/14	2010/6	2011/5	2012/7	2013/3		
1	C.D. Garibaldi - Altamura	ALTAMURA	BA	primaria				4	3	Scuola contattata, in attesa di invio materiali	Parlato con collab. Dirigente. Cercano materiale ed inviano. Recall effettuato
2	DE VITI DE MARCO	TRIGGIANO	BA	secondaria II grado				3	3	Scuola contattata, in attesa di invio materiali	Parlato con Dirigente. Disponibile a collaborare. Abbiamo qualche dato telefonico ma va fatta una ricerca nell'archivio. Recall da effettuare dopo negatività (positivo al covid)
3	Deledda - San Giovanni Bosco	GINOSA	TA	IC			1	3	5	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
4	Dizonno	TRIGGIANO	BA	IC						Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
5	I.C. Garibaldi - BA	BARI	BA	IC				4	5	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
6	Settanni	RUTIGLIANO	BA	IC		3		4	3	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
7	1 C.D. "DE AMICIS" TRANI	TRANI	BAT	primaria	2	3	3	3		Scuola contattata, in attesa di invio materiali	Parlato con collab. Dirigente. Cercano materiale ed inviano. Recall effettuato
8	HERO PARADISO	SANTERAMO IN COLLE	BA	primaria	3	3	3	3	2	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Realizzate intervista Dirigente (2 maggio) e docenti interni (2 maggio) e richiesta intervista a docenti DAS.
9	Istituto Comprensivo "A. Volta" - C.D. Tempesta	TARANTO	TA	primaria		3	3	4		Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	Ricontattati telefonicamente e rinviata e-mail di richiesta collaborazione alle attività di valutazione
10	C.D. Monte San Michele	BARI	BA	primaria	1	1				Scuola contattata, in attesa di invio materiali	Parlato con docente referente progetto. Provano a recuperare tutto il materiale ed inviano. Dirigente e docenti interni coinvolti nei progetti DAS non sono più in istituto. Recall effettuato

ID	scuola	Comune	Provincia	Tipo	Avvisi 2007-2013					Stato d'avanzamento	Note
					2009/14	2010/6	2011/5	2012/7	2013/3		
11	3 C.D. "RONCALLI" - ALTAMURA	ALTAMURA	BA	primaria				1		Scuola contattata, in attesa di invio materiali	Recuperano materiale ed inviano. Docenti interni coinvolti nei progetti DAS sono ancora presenti a scuola, Recall effettuato
12	Bregante	MONOPOLI	BA	IC		3	3			Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
13	7° C.D. "GIOVANNI PAOLO II" - BARLETTA	BARLETTA	BAT	primaria		3	3	4	3	Scuola che ha rifiutato	Dirigente cambiati negli anni, evidenziano telefonicamente problemi nella gestione del progetto. Non disponibile a collaborare. Richiesta e-mail ufficiale di attestazione della non disponibilità della scuola.
14	DIREZIONE DIDATTICA STATALE 2 CIRCOLO	MODUGNO	BA	primaria	2		3	4	3	Scuola che ha inviato materiali	Inviata e-mail per richiesta intervista a docenti interni e DAS, in attesa di risposte.
15	I.I.S.S. "Ettore MAJORANA"	MOLA DI BARI	BA	secondaria II grado		2	2	3	3	Scuola che ha rifiutato	richiesta e-mail formale di rinuncia, non ancora pervenuta
16	I.I.S.S. "NERVI - GALILEI" - ALTAMURA	ALTAMURA	BA	secondaria II grado			2	3	3	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Sentito il DS e Intervistata la vicaria. Recall con DS per ricerca archivio
17	I.I.S.S. "V. BACHELET - G. GALILEI"	GRAVINA DI PUGLIA	BA	secondaria II grado			2	3	3	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Realizzata intervista alla dirigente e al docente referente. Inviati materiali. Da organizzare focus con docenti DAS
18	II CIRCOLO DIDATTICO "SAN GIOVANNI BOSCO" - TERLIZZI	TERLIZZI	BA	primaria		3	3	4		Scuola che ha rifiutato	Cambiamenti nel personale docente e dirigente. Difficoltà a reperire i materiali, la scuola non è disponibile a partecipare alle attività di valutazione
19	ISTITUTO COMPRESIVO SARNELLI-DE DONATO- RODARI	POLIGNANO A MARE	BA	IC				4	5	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza

ID	scuola	Comune	Provincia	Tipo	Avvisi 2007-2013					Stato d'avanzamento	Note
					2009/14	2010/6	2011/5	2012/7	2013/3		
20	IPSIA L. SANTARELLA	BARI	BA	secondaria II grado				3	3	Scuola che ha rifiutato	Hanno cercato materiale, ma la scuola è stata accorpata più volte e non è più presente nessuno coinvolto nei progetti DAS. Unico materiale trovato ed inviato è un verbale del CT. Impossibilità di fornire ulteriore materiale/contatti.
21	ISTITUTO COMPRENSIVO AOSTA	MARTINA FRANCA	TA	IC				3	3	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
22	ISTITUTO COMPRENSIVO DON LORENZO MILANI - BARI	BARI	BA	IC			3	4		Scuola che ha rifiutato	Risponde in data 26 aprile, tramite contatto telefonico che non può aiutarci in alcun modo. Il personale che ha seguito i DAS non è più presente e non possono recuperare la memoria storica.
23	ISTITUTO COMPRENSIVO GIOVANNI XXIII	SAN FERDINANDO DI PUGLIA	BAT	IC				4	3	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
24	ISTITUTO COMPRENSIVO RENATO MORO	TARANTO	TA	IC				4	5	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
25	ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE "N. D'APOLITO"	CAGNANO VARANO	FG	IC			3		4	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
26	ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE "RAFFAELE LEONE"	GINOSA MARINA	TA	IC			1	2	5	Scuola contattata, in attesa di invio materiali	La dirigente che si è dimostrata disponibile, ma fa sapere che è in malattia e per ora non riesce ad aiutarci, necessità di ricontattarla nelle prossime settimane
27	T. Fiore	TERLIZZI	BA	secondaria I grado		2	2	2	3	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
28	2° CIRCOLO DIDATTICO PROF. ARC.	BISCEGLIE	BAT	primaria	2	2	3			Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Realizzata intervista docenti interni e intervista con una docente DAS

ID	scuola	Comune	Provincia	Tipo	Avvisi 2007-2013					Stato d'avanzamento	Note
					2009/14	2010/6	2011/5	2012/7	2013/3		
	CAPUTI - BISCEGLIE										
29	SCUOLA PRIMARIA A. DE GASPERI - NOICATTARO	NOICATTARO	BA	primaria		1	2	3	3	Scuola contattata, in attesa di invio materiali	Parlato con collab. Dirigente. Cercano materiale ed inviano. Recall effettuato
30	3° CIRCOLO DIDATTICO D'ANNUNZIO - TRANI	TRANI	BAT	primaria	2	2	2			Scuola che ha rifiutato	Inviano e-mail di non disponibilità a partecipare alle attività di valutazione
31	N.FRAGGIANNI - BARLETTA	BARLETTA	BAT	primaria	2	3	2	3	3	Scuola con interviste completate	Interviste realizzate a Dirigente, docenti interni e DAS
32	Girondi	BARLETTA	BAT	primaria	2	2	2	4	3	Scuola contattata, in attesa di invio materiali	Parlato con DSGA: difficoltà nel reperire tutta la documentazione, saranno inviati i contatti del personale coinvolto il prima possibile, mentre il resto della documentazione sarà trasmesso con tempi più lunghi. Recall effettuato
33	IC VIOLA - TARANTO	TARANTO	TA	IC				4	5	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Intervistata DS. Ricevuto file Excel anagrafica ma senza contatti. I contatti sono stati richiesti. La dirigente non riesce ad inviarci altra documentazione e teme anche di non riuscire a recuperare i contatti per completare il file Excel anagrafica
34	CARELLI-FORLANI	CONVERSANO	BA	secondaria II grado		2				Scuola contattata, in attesa di invio materiali	La nuova dirigente prova a recuperare il materiale. Recall effettuato
35	Beltrani	TRANI	BAT	primaria		3	3	3	2	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Realizzata intervista docente DAS. Intervista con docenti interni da ricalendarizzare
36	I. C. "MANICONE-FIORENTINO"	VICO DEL GARGANO	LE	IC					5	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza
37	IC COPERTINO POLO 3	COPERTINO	LE	IC				3	3	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Intervistata DS. La scuola ha inviato il file Excel con i contatti. Fa sapere che non ha accesso alla documentazione che quindi non può più inviarci
38	I.P.S.S.C.T. "A. OLIVETTI" - ORTA NOVA	ORTA NOVA	FG	secondaria II grado			2	3	3	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Intervistata DS, ricevuta anagrafica. Scuola da completare

ID	scuola	Comune	Provincia	Tipo	Avvisi 2007-2013					Stato d'avanzamento	Note
					2009/14	2010/6	2011/5	2012/7	2013/3		
39	I.I.S.S. "ARCHIMEDE"	TARANTO	TA	secondaria II grado			2			Scuola che ha rifiutato	Ha rifiutato l'intervista.
40	Colasanto	ANDRIA	BAT	secondaria II grado		2		3	3	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Intervista programmata per venerdì 6 maggio. In attesa di invio materiali
41	I.I.S.S. "O. NOTARANGELO G. ROSATI" - FOGGIA	FOGGIA	FG	secondaria II grado		2	2	2	3	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Intervista programmata per mercoledì 4 maggio. In attesa di invio materiali
42	I.P.S.I.A. "ARCHIMEDE" - BARLETTA	BARLETTA	BAT	secondaria II grado		4	2	3	3	Scuola che ha rifiutato	Parlato con la Dirigente: difficoltà a reperire materiale e documentazione utile. Molti docenti coinvolti negli anni oggetto di valutazione non sono più disponibili. Inviata e- mail formale di non disponibilità a partecipare alle attività di valutazione
43	I.T.I.S. "G. GIORGI" - BRINDISI	BRINDISI	BR	secondaria II grado		2				Scuola che ha inviato materiali	Inviata e-mail per richiesta intervista a docenti interni e DAS, in attesa di risposte.
44	IIS Copertino	COPERTINO	LE	secondaria II grado			2	3	2	Scuola con interviste calendarizzate/parzialmente realizzate	Realizzata intervista alla dirigente
45	ISTITUTO COMPRESIVO 8 CD "G. PAOLO II" - SM "DE MARINIS"	BARI	BA	IC				4	5	Scuole con cui non si è riusciti a parlare con dirigente o altro referente	nonostante diversi solleciti via mail e telefonici non si hanno risposte dalla scuola. Risponde al massimo personale di servizio che per policy non mette in contatto con la dirigenza

Box 5.1 – Elementi di criticità in vista del rapporto finale

Come meglio dettagliato nel par. 3.1, al fine di assicurare risultati della valutazione il più possibile robusti e, nel contempo, aumentare le probabilità di partecipazione è stato selezionato un campione qualitativo di 45 scuole che hanno maggiormente investito nel programma Diritti a Scuola nel corso degli anni (attivando progetti sia nel settennio 2007-2013 oggetto di indagine che nella successiva programmazione 2014-2020), da coinvolgere attivamente nella fase di indagine sul campo mediante interviste e focus group rivolti a tutti gli attori impegnati, con diversi ruoli, nei progetti DAS.

Gli accorgimenti adottati sul piano metodologico, tuttavia, non si sono rivelati sufficienti per superare alcuni ostacoli, che si sono rivelati più problematici del previsto.

Da un lato, l'*engagement* delle scuole non si è rivelato in molti casi particolarmente forte, a fronte di una mole di impegni ordinari elevata e dell'insufficienza dell'organico a disposizione da dedicare ad attività di ricerca di materiali e recapiti, ma anche del carattere peculiare degli ultimi anni scolastici, che ancora in parte risentono dell'emergenza pandemica di Covid-19 che così fortemente ha impattato sul mondo della scuola.

Dall'altro, un ostacolo di grande rilievo è legato al lungo intervallo di tempo trascorso fra lo svolgimento dei progetti DAS della programmazione 2007-13 e la realizzazione delle attività di valutazione *ex post*. All'interno delle scuole si è registrato, infatti, un elevatissimo *turnover* sia dei dirigenti scolastici che del personale docente e non docente. Di conseguenza, si è rivelato più difficile delle attese sia poter svolgere le interviste al dirigente scolastico e ai referenti interni dei progetti di tipo A e B al fine di ricostruire un quadro complessivo dell'esperienza del progetto nei diversi istituti e della sua evoluzione nel corso degli anni, sia, in misura anche maggiore, riuscire a reperire nominativi e contatti del personale esterno coinvolto nei progetti DAS nella scuola. Questo vale sia per i cosiddetti "docenti DAS" che per gli esperti esterni impegnati, per alcune scuole, nei progetti di tipo C a partire dal penultimo avviso. In entrambi i casi, si tratta di personale in larghissima maggioranza non più presente nella stessa scuola e di cui spesso non si dispone di recapiti di contatto, ma soltanto dei nominativi presenti nei contratti. Anche laddove i recapiti sono disponibili, si tratta spesso di contatti parziali (o solo telefonici o solo e-mail) e, in molti casi, non aggiornati. In aggiunta, laddove fossero presenti esclusivamente contatti telefonici e in assenza di una azione di sensibilizzazione da parte dell'istituto scolastico, il personale esterno ha spesso rifiutato le chiamate da numeri "sconosciuti", probabilmente ipotizzando anche chiamate di natura commerciale, tanto da bloccare in alcuni casi le chiamate in arrivo. Per cercare di ovviare a tali criticità sono stati messi in campo anche specifici correttivi, come la ricerca di indirizzi e-mail o contatti sociale a partire dai recapiti telefonici, che però solo in alcuni casi si sono rivelati risolutivi.

Un ulteriore problema, strettamente legato a quanto riportato sopra, è legato a frequenti processi di accorpamento degli istituti scolastici, che hanno reso ulteriormente difficile la ricerca del materiale relativo al progetto. Oltre all'impossibilità di fornire recapiti di contatto del personale, questo ha portato alla difficoltà oggettiva di reperire la proposta progettuale, la documentazione relativa all'attivazione di progetti C (l'avviso pubblicato dalla scuola e le relative graduatorie pubblicate relative agli esperti esterni: psicologi, orientatori, mediatori culturali) e l'eventuale documentazione prodotta nel corso del progetto (relativa a strumenti per la didattica, modelli innovativi, etc. sviluppati o sperimentati nel corso del progetto DAS, strumenti di verifica delle competenze creati *ad hoc* per il progetto, questionari di soddisfazione somministrati a studenti e famiglie e relative reportistiche in esito, ecc.).

6 TEMA B - IL MODELLO DI GOVERNANCE ED ORGANIZZATIVO ADOTTATO AI FINI DELL'IMPLEMENTAZIONE DEL PROGETTO DAS

Le domande di valutazione

Le soluzioni gestionali ed amministrative adottate sono state efficaci ed efficienti?

Nel modello di governance delle istituzioni scolastiche, quale ruolo ricopre la famiglia dello studente, durante e dopo il completamento del progetto DAS??

6.1 Gli attori e la *governance* del progetto Dritti a scuola

6.1.1 *La costruzione di un modello di governance*

Nei pochi mesi in cui si progetta e si avvia l'attuazione di DAS viene anche costruita una *governance* del programma che, per molti versi, costituirà un modello per le edizioni successive del programma (Fig. 6.1).

Potremmo dire che il modello si articola in due filiere: la prima che può essere definita rendicontale mentre la seconda è politico-tecnica.

Dal punto di vista finanziario, il programma, per molti versi innovativo e nato da un confronto fra attori diversi, viene ricondotto alle regole burocratiche del Fondo Sociale Europeo. Vi è quindi il dirigente della Formazione Professionale che emana un bando individuando i beneficiari (le scuole) e i destinatari (gli alunni). Si formula una graduatoria e si stipula una convenzione fra beneficiario ed Ente regionale; si procede, quindi, all'erogazione dei fondi seguendo una scansione temporale stabilita. I beneficiari attuano il programma e quindi dovranno rendicontare seguendo le regole del FSE. Alla Regione spetta il compito della verifica e quindi dei controlli. Come si vede, è la procedura standard del FSE che però, lo abbiamo visto, crea qualche problema almeno nelle fasi iniziali, vista la natura del programma e, soprattutto, le caratteristiche dei suoi beneficiari e attuatori. In particolare, le scuole, soprattutto le primarie, devono entrare in un modello organizzativo-rendicontale che più di dieci anni fa era ancora per molti versi sconosciuto. E, abbiamo visto, ci sono stati problemi sia per quanto riguarda le verifiche sull'attuazione condotte dagli organi regionali, sia per la tipologia di contratti (ammissibili per il FSE) da stipulare con i docenti precari.

Molto più complesso è il governo politico e tecnico-contenutistico del programma.

La forma particolare che esso assume deriva dall'azione incisiva di quello che, riprendendo una definizione politologica, può essere considerato un "imprenditore di policy": l'assessore regionale al Diritto allo Studio. L'imprenditore di policy, lo ricordiamo, è il patrocinatore che agisce strategicamente e coglie il momento propizio della convergenza fra flusso dei problemi, flusso delle soluzioni e flusso della politica per mostrare che un problema è rilevante, adatto al clima politico e affrontabile con soluzioni disponibili. Nel nostro caso, egli agisce anche modificando il frame del problema che, da occupazionale, si trasforma in problema di disuguaglianza educativa e che può quindi trovare una soluzione disponibile con l'utilizzo, non solo occasionale, delle risorse comunitarie.

Al vertice politico del programma troviamo quindi l'assessore al Diritto allo Studio che, fra l'altro, accresce il valore politico di un assessorato tradizionalmente considerato di importanza secondaria, sia per i temi che per le risorse disponibili. Si ricorderà, per inciso, che negli stessi anni nella Regione Puglia si verificava un caso per molti versi simili con l'Assessorato alle Politiche Giovanili e il programma Bollenti Spiriti.

Perché il programma possa essere attuato c'è però bisogno del concerto di almeno altri due vertici istituzionali: da un lato l'assessore al Lavoro e alla Formazione Professionale della Regione (tradizionalmente una delle cariche politico amministrative di maggiore rilevanza nell'assetto politico regionale) e, anche, la sua potente e complessa macchina amministrativo-burocratica; dall'altro il Ministero dell'Istruzione e la sua articolazione regionale ovvero l'USR.

L'Assessorato alla Formazione ha la responsabilità politica e amministrativa del Fondo Sociale Europeo, e quindi assicura la copertura finanziaria del programma. L'USR, per conto del Ministero, da un lato permette l'utilizzo delle graduatorie speciali e ordinarie dei supplenti per individuare i docenti aggiunti che attueranno il programma, dall'altro svolge una fondamentale azione di promozione di DAS nelle scuole della Regione. L'USR ricopre, inoltre, la funzione cruciale di assicurare il collegamento con il Ministero dell'Istruzione che, firmando la convenzione con la Regione, consente l'avvio del programma e per molti versi lo condiziona pesantemente, imponendo la scelta delle modalità di reclutamento dei docenti aggiunti e circoscrivendo le scuole in cui il programma si potrà attuare.

Il vertice della governance del programma può quindi essere disegnato come un quadrilatero di soggetti, ciascuno dei quali persegue suoi obiettivi specifici all'interno degli obiettivi prioritari di DAS, ma la cui interazione, a volte conflittuale e spesso collaborativa, consente l'avvio e l'attuazione del programma

Un ruolo importante, se non cruciale, viene svolto da un attore sociale formalmente esterno alla macchina politico-amministrativa: i sindacati della scuola che difendono gli interessi non solo dei precari perdenti posto, ma anche di tutti i precari. Il loro intervento è fondamentale nelle prime fasi di ideazione del programma, quando fanno pressione sulla Regione affinché intervenga per offrire un'opportunità occupazionale ai docenti che non riavranno l'insegnamento. Ma la loro azione influenza anche le modalità di attuazione: sarà il sindacato a svolgere un'opera di pressione e convincimento sui precari delle graduatorie speciali affinché accettino il canale del provvedimento ministeriale di tutela dell'occupazione, consentendo, in tal modo, lo scorrimento delle graduatorie e diminuendo il numero complessivo dei disoccupati fra i docenti precari.

Al di sotto di questo vertice troviamo le strutture tecniche di coordinamento e monitoraggio che riflettono la complessità delle funzioni di vertice.

Il Ministero prevede di far svolgere questa funzione dalla struttura tecnico-scientifica che lo supporta a livello nazionale e cioè l'INVALSI. Di fatto, però, questa previsione non diviene mai operativa; interviene l'USR affidando le funzioni di tutoraggio a un gruppo di 28 dirigenti scolastici fuori ruolo, con il compito di svolgere un'azione che è, al contempo, di consulenza nei confronti delle scuole e di monitoraggio dei progetti. L'attività dei tutor è supportata dal Dipartimento di progettazione educativa e didattica dell'Università di Roma Tre. I destinatari del supporto del Dipartimento sono, in primo luogo i tutor, ma esso, inoltre, costruisce e somministra le schede di rilevazione del programma e cura l'elaborazione statistica dei dati.

A partire dal 2011, le funzioni svolte dal Dipartimento saranno assunte da una Cabina di Regia, nominata sempre dall'USR, e composta da alcuni tutor, da alcuni docenti universitari e dai rappresentanti della stessa USR e della Regione Puglia.

Essa ha il compito:

- di organizzare e gestire le attività di sostegno metodologico e operativo in favore dei tutor;
- raccogliere le indicazioni necessarie per il monitoraggio e la verifica del progetto;
- provvedere alla stesura di una Relazione finale ai fini della valutazione del progetto.

Di fatto, a conclusione delle diverse edizioni, la Cabina di regia redigerà una puntuale Relazione finale con dati molto accurati di monitoraggio e di rilevazione delle opinioni dei vari attori intervenuti nel processo di attuazione.

Parallelamente a queste strutture di supporto e monitoraggio tecnico opererà, lo abbia già detto, la tecnostruttura dell'Assessorato alla Formazione e delle Autorità preposte al FSE (Gestione, Controllo e verifica) che effettuerà il monitoraggio e il controllo amministrativo e finanziario del progetto.

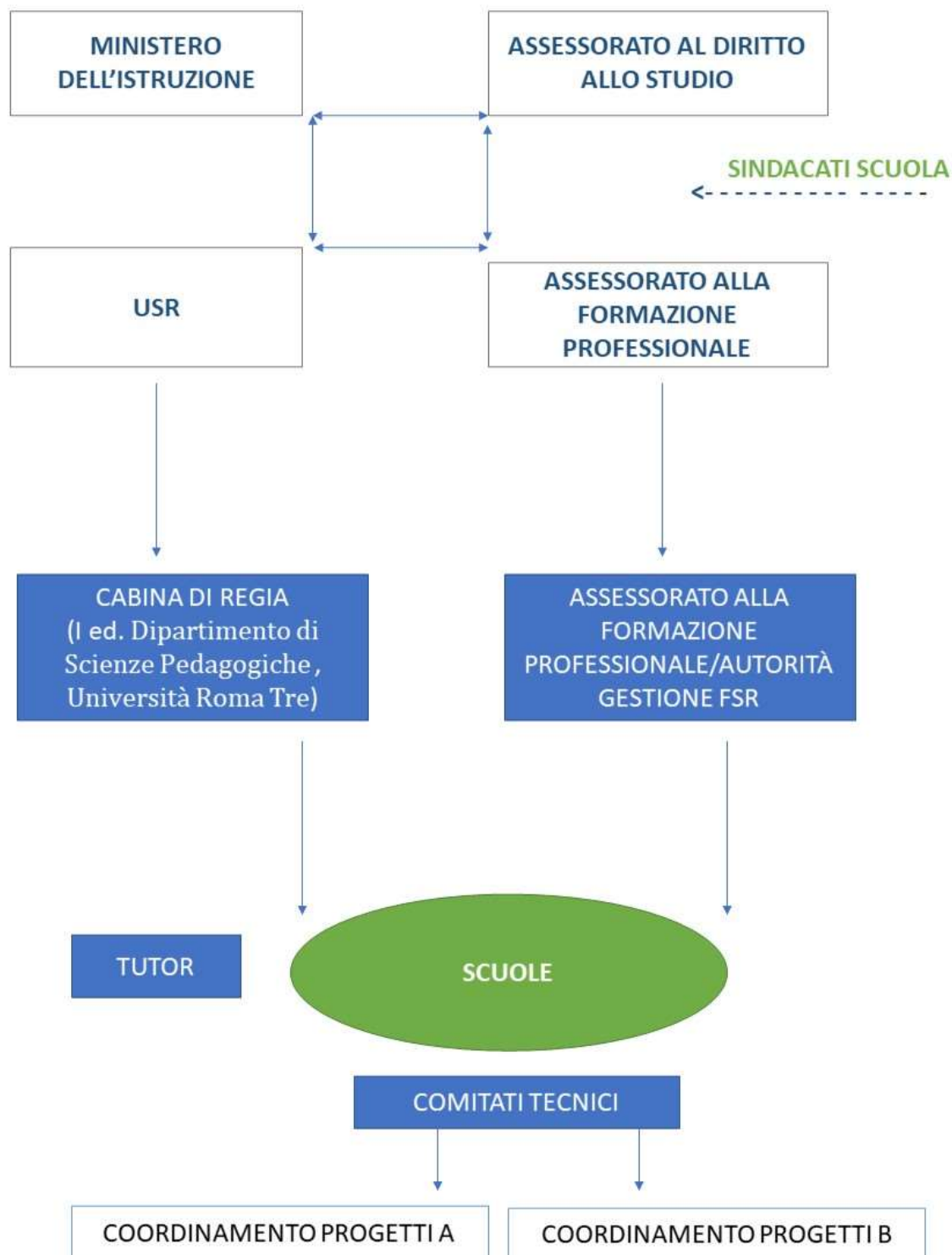
Infine, abbiamo la governance "a livello di strada": cioè l'organizzazione interna delle singole scuole che aderiscono al progetto. Qui, accanto agli organi di governo ordinari, vengono costituiti dei Comitati tecnici, composti da docenti interni delle scuole con funzioni:

- di coordinamento e raccordo con i docenti esterni/aggiunti;
- promozione della partecipazione agli interventi e agli incontri con gli studenti e le famiglie;
- individuazione dei gruppi progetto;

- incontri interdisciplinari con i docenti esterni;
- raccordo con la Regione Puglia, l'USR e i vari soggetti tecnici impegnati nella gestione degli interventi.

Il Comitato tecnico individua il docente coordinatore di ciascun progetto realizzato nella scuola.

Figura 6.1 - Il modello di governance del programma DAS



6.1.2 Il ruolo dei sindacati nel modello di governance del programma DAS

Il ruolo che i sindacati hanno avuto in DAS è stato attivo e strategico, sia per la definizione dei suoi elementi caratterizzanti, nel processo di costruzione del programma, sia nel rimodellamento *in itinere* resosi necessario nella fase di implementazione.

In primis, in linea con quanto emerso dall'analisi documentale (cfr. par. 6.1.1), i sindacalisti intervistati¹⁷ mettono in chiaro che la peculiarità del programma è rappresentata dal *match* tra il bisogno prioritario di contenere gli effetti perversi dei "tagli sulla scuola", che nel 2009 avrebbero portato in Puglia una perdita di migliaia di posti di lavoro, e una serie di difficoltà strutturali del mondo della scuola pugliese, in particolare l'elevato numero di alunni per classe e i tassi altissimi di dispersione scolastica.

In un contesto caratterizzato da forti incertezze occupazionali per i precari della scuola, l'attività politico-sindacale messa in campo da CGIL e UIL scuola, in quegli anni, permise quindi innanzitutto di "recuperare posti di lavoro", ma anche di "dare un supporto alla scuola", ovvero di "incapsulare il percorso in un obiettivo mirato alla lotta alla dispersione scolastica, visto che la Puglia aveva numeri a due cifre" (circa 20%).

Nella fase di avvio, il programma è motivato infatti dalla necessità di "trovare un paracadute ai tagli della Gelmini", che andavano a colpire il mondo della scuola nella misura in cui, "man mano che si realizzava il *turn over*, (le cattedre) non venivano più occupate da personale in organico di diritto, ma con personale precario".

L'idea fu quindi quella di implementare un progetto mirato, che intercettando i fondi europei, consentisse al tempo stesso di "salvare i precari" e di realizzare attività aggiuntive e integrative rispetto alla didattica ordinaria.

Tuttavia, dopo la prima annualità di sperimentazione (forse la seconda, l'intervistato non ne è certo, se serve lo cerchiamo nei doc), grazie al lavoro denso e continuativo dei sindacati, furono introdotti alcuni aggiustamenti in itinere. Nello specifico, grazie all'azione dei sindacati fu possibile:

- a) consentire che le attività di progetto fossero, almeno in parte, realizzabili in orario curriculare, nell'idea che gli alunni coinvolti in DAS avessero bisogno di un supporto personalizzato durante l'attività in classe; per esigenze legate alla rendicontazione dei fondi, tuttavia, era chiaro che il progetto dovesse restare "distinto e separato dell'attività ordinaria".
- b) ottenere, in sinergia con il lavoro "energico e fattivo" dell'Assessorato, che il servizio svolto nell'ambito di DAS venisse riconosciuto ai fini dell'acquisizione del punteggio, e dunque contribuisse "a garantire la prosecuzione della carriera" grazie allo scorrimento delle graduatorie per le chiamate;
- c) coinvolgere con le risorse messe a disposizione il maggior numero di precari ed esperti possibile, evitando che parti delle risorse di provenienza europea non venissero utilizzate.

L'attivazione del progetto fu possibile anche grazie alla convergenza di interessi tra i diversi nodi della *governance*. Complessivamente, i sindacati riconoscono un ruolo positivo non solo all'azione di natura tecnica di cui sono stati protagonisti, ma anche all'azione degli interlocutori in dialogo, mostratisi aperti a confrontarsi per individuare soluzioni comuni ai problemi che di volta in volta si presentavano, pur di salvaguardare la continuità del programma e migliorarlo nel tempo.

Interrogati esplicitamente sulla *governance* del programma, i sindacalisti specificano che inizialmente l'interlocuzione era tra Regione eUSR; in questa prima fase, il processo d'implementazione "andava *de plano*", poiché la gestione era comparabile a qualsiasi altra progettualità che si realizzava nel mondo della scuola, finanziata da fondi regionali. La maggiore complessità è sopraggiunta quando, per garantire il riconoscimento del servizio, si è "avuto bisogno del cappello del Ministero". Per raggiungere tale obiettivo, i rapporti tra sindacati e Assessorato a livello regionale divennero "molto molto contigui" e l'assessora Alba Sasso ebbe, "nell'interlocuzione col Ministro, la capacità di ottenere il riconoscimento del punteggio in via sperimentale". Complessivamente, i rapporti con l'USR e la Regione sono riferiti come positivi.

Nello specifico, gli intervistati riconoscono il grande valore della proposta dell'Assessorato regionale, validata poi dagli altri attori in campo, di formalizzare l'intesa sugli obiettivi di DAS mediante la stipula di una

¹⁷ Si ringraziano per la preziosa collaborazione Claudio Menga, Segretario Generale FLC (Federazione Lavoratori della Conoscenza) CGIL Bari e Giovanni Verga, Segretario Generale Regionale Uil scuola Puglia Bari e BAT.

convenzione annuale con il MIUR. Fu proprio questo meccanismo individuato dalla Regione a consentire di *“sostenere i lavoratori in difficoltà”* grazie al riconoscimento del punteggio acquisito mediante il servizio svolto *“su chiamata delle scuole”* anche a livello nazionale. Questo permise sia al personale docente che al personale ATA di utilizzare quel punteggio ai fini del *“riconoscimento dell’anzianità di servizio”* necessaria per poter partecipare a concorsi *“straordinari riservati”*. Non mancarono, tuttavia, delle criticità nel percorso che portò al raggiungimento di questo traguardo: la convenzione tra Regione e Ministero, da sola, non era infatti sufficiente, in quanto *“il Ministero pretendeva che la convenzione venisse sottoscritta anche dall’USR”*, che però mostrava un atteggiamento titubante.

“... Chi assumeva in realtà non era la Regione, ma la scuola. Ed era questo il motivo per cui l’USR si è sempre opposto all’introduzione del contratto co.co.co. La Regione metteva i soldi, la scuola partecipava al progetto ma il datore di lavoro che sottoscriveva il contratto era il dirigente scolastico”, senza l’intermediazione dell’USR.

In questo processo di contrattazione, fu strategico il ruolo mediatore del sindacato (la CGIL, in questo caso) che, nell’interlocuzione con l’USR s’impegnò al massimo per convincerlo a supportare il progetto presso il Ministero. La spinta finale arrivò dal livello politico; così, con l’avallo da parte del Ministero e da parte della Regione, con la firma dell’allora Presidente Nichi Vendola, *“l’USR non poté che dire di sì rispetto a quel progetto”*. La condizione posta, affinché la responsabilità sul riconoscimento del punteggio fosse condivisa, fu proprio il bisogno di rinnovare annualmente la convenzione con il Ministero, che tuttavia inevitabilmente produsse un ritardo nell’avvio del progetto a causa di lungaggini burocratiche che si ripetevano negli anni. Per questa ragione, in un certo momento si avanzò anche la proposta di permettere il completamento del monte ore sull’anno scolastico successivo, ma questa idea fu prontamente respinta dai sindacati che ben conoscevano le difficoltà tecniche che tale scelta avrebbe prodotto. Nonostante le sopracitate difficoltà, il merito di questo sforzo collettivo, che potremmo definire di *problem solving* condiviso, è rappresentato dal fatto che *“questa partita sia stata interamente condotta in una sola regione, producendo effetti e riconoscimenti di progressione e di riconoscimento del servizio, sia pure precario e senza la struttura contrattuale adeguata, con effetti sull’intero territorio nazionale”*.

Un ulteriore contributo del sindacato nel processo di attuazione e valutazione *in itinere* del programma ha riguardato la co-definizione dei criteri di selezione delle scuole beneficiarie. Come si evince dai documenti, uno dei criteri inizialmente adottati era quello della popolazione scolastica, che fu prontamente contestato da CGIL in quanto, *“aveva poco senso utilizzare il numero degli alunni, perché, come è noto, le scuole che hanno il maggior numero di alunni sono quelle ubicate nel centro perché tutti vogliono portare i figli nella scuola più bella da vedersi”*, e questo meccanismo aveva poco senso in un progetto che si prefigge di contrastare la dispersione scolastica.

Piuttosto, i sindacati raccontano di aver insistito molto affinché, nei bandi successivi ai primi, si potesse tener conto della ubicazione della scuola e del *background* socioculturale ed economico degli studenti, così da tener conto prioritariamente, nell’attribuzione delle risorse, *“delle situazioni di maggior disagio sociale ed economico, delle aree periferiche, a prescindere dal numero degli alunni”*. Fu a questo proposito che, come mette in chiaro dalla CGIL, il sindacato richiese di avere i tassi di dispersione scolastica (bocciature, ripetenze ecc.) da utilizzare come parametri nell’assegnazione dei fondi.

Questo criterio è molto importante soprattutto per le scuole secondarie di secondo grado, dove *“il problema curvava verso l’istruzione professionale e tecnica”*. Tuttavia, come mette in evidenza il referente di UIL scuola, questa selezione mirata delle scuole nel tempo non fu più necessaria in quanto, ad un certo punto del processo, le risorse finanziarie erano addirittura superiori a quelle utilizzabili in funzione della più ridotta partecipazione delle scuole (scoraggiata dalle criticità evidenziate in fase di rendicontazione)¹⁸. In tal senso, l’introduzione del progetto C *“benedetta dai sindacati”* consentì da una parte di utilizzare quelle risorse che sarebbero state inutilizzate, dal momento che man mano la partecipazione delle scuole si riduceva, e

¹⁸ La rendicontazione, inizialmente cartacea e gestita da dirigenti in quiescenza, fu poi *“complicata”* con l’introduzione di una piattaforma digitale di non facile gestione da parte degli operatori scolastici.

dall'altra di rispondere ai bisogni espressi dalle scuole, che richiedevano l'introduzione di nuove figure di supporto.

Si mette in luce, in tal senso, lo sguardo attento e competente degli attori della *governance*, che hanno lavorato per garantire che il programma DAS, nato come misura cuscinetto contro la disoccupazione, mantenesse *“sempre in prima linea la natura qualitativa, formativa del progetto”*.

... Cioè la forza è stata quella, la Puglia è stata veramente forte perché ha messo insieme gli aspetti di salvaguardia del posto di lavoro, gli aspetti di salvaguardia del servizio svolto a tutti gli effetti alle dipendenze del Ministero anche se non eri dipendente del Ministero, insieme alla qualità del servizio svolto in termini di lotta alla dispersione scolastica.

Questa “doppia anima” del programma e gli effetti positivi da esso prodotti hanno permesso al DAS di ottenere un riconoscimento anche a livello europeo come misura valida nella lotta alla dispersione scolastica.

Nella percezione degli intervistati, il valore aggiunto del programma è rappresentato dalla capacità di “curvare” un programma come DAS, che nasce da un'esigenza tecnico-sindacale, in un'azione di reale supporto a studenti e famiglie, anche grazie all'integrazione dei progetti C, che hanno introdotto *“elementi di sostegno psicologico, sostegno alle famiglie, sportelli ... tutti argomenti, questioni di cui oggi si sta parlando anche per quello che riguarda il contesto del PNNR”*. Tuttavia, la proposta di UIL relativa all'introduzione della figura dell'operatore socio-sanitario non trovò il supporto di altre sigle sindacali, provocando inevitabilmente un sottoimpiego di risorse.

Ciononostante, l'esperienza pugliese, ha ispirato un progetto analogo della Regione Sardegna (Spillover) e, nella percezione dei sindacalisti intervistati, ha rappresentato il retroterra per l'introduzione dell'organico di potenziamento introdotto con la legge sulla Buona scuola (UIL), e dell'organico Covid cosiddetto aggiuntivo, che è stato inserito negli ultimi due anni scolastici (2020-21 e 2021-22), quindi subito dopo l'arrivo della prima ondata (CGIL).

... è stato un percorso complicato da strutturare, un periodo anche abbastanza interessante dal punto di vista delle attività, delle relazioni sindacali, però credo che abbiamo fatto un ottimo lavoro e oggi mi pare di capire che forse anche i frutti si stiano raccogliendo per quel che riguarda l'organico Covid ...

Si riconosce, infine, non solo l'efficacia del progetto ma anche il suo carattere innovativo, sia per i destinatari finali (gli studenti), che hanno potuto *“sperimentare modalità diverse, ovvero contare su una figura nuova che entra a scuola e si prende carico delle (loro), difficoltà”*, sia dal punto di vista della *governance*, in quanto si è riusciti, anche con la mediazione dei sindacati, a trovare un equilibrio tra USR, Regione e Ministero.

... Innovativo anche dal punto di vista sindacale, prima che da insegnante, perché ha creato questa triangolazione tra USR, Regione e Ministero e probabilmente l'elemento di maggior forza è rappresentato proprio da questo, con il riconoscimento di un'attività di servizio svolta come utile e riconosciuta come tale dal Ministero, tra l'altro senza mai mettere in discussione l'unicità degli ordinamenti, cioè nel senso che tutto resta in capo al Ministero, quindi senza cedimenti verso percorsi di regionalizzazione dell'istruzione.

È stata sperimentata con efficacia, cioè, una modalità nuova di sperimentare il rapporto tra responsabilità politiche della Regione, responsabilità politiche nazionali e responsabilità tecniche degli uffici territoriali, nonché il coinvolgimento delle parti sociali, perché i sindacati hanno contribuito a risolvere i problemi e affrontare le questioni di natura tecnica, talvolta anticipando le criticità poi osservate, proprio grazie ad una competenza specifica sulle dinamiche del mondo scuola.

... si è trovato secondo me un equilibrio fondamentale nel quale le competenze restano tutte in capo al Ministero, la Regione ci mette di suo tutto ciò che ci può mettere a supporto di un progetto che comunque ha un obiettivo di natura nazionale (CGIL)

Per UIL, d'altro canto, l'innovazione è legata soprattutto al ruolo degli esperti e dei docenti DAS che hanno permesso di ridurre il tasso di abbandono, sia aumentando il tempo scuola (attività pomeridiane), sia mediante attività aggiuntive di supporto.

Va, tuttavia, considerata anche la dispersione scolastica implicita su cui la Regione dovrebbe urgentemente intervenire, soprattutto in riferimento ai peggioramenti dovuti alla pandemia.

6.2 Gli attori e la *governance* all'interno delle scuole

L'indagine ha concentrato la propria attenzione sulla ricostruzione della mappa degli attori e sull'analisi della *governance* all'interno delle singole scuole finalizzata a identificare le procedure e le soluzioni amministrative e gestionali maggiormente efficaci. A tale scopo è in corso di realizzazione una analisi di tipo qualitativo attraverso interviste ai diversi attori coinvolti a vario titolo nelle attività:

- Dirigente scolastico
- Docenti interni
- Docenti DAS

L'approfondimento è volto a far emergere i punti di forza e debolezza del modello di *governance* adottato nella singola scuola, nonché le modalità e l'efficacia delle diverse forme di coordinamento e raccordo fra i docenti interni e i docenti esterni reclutati dal progetto ("docenti DAS").

Allo stato attuale, a fronte della richiesta di disponibilità alle 45 scuole coinvolte nella valutazione *ex post* del progetto "Diritti a scuola" (DAS) è stato possibile realizzare:

- 7 interviste individuali a 7 Dirigenti scolastici (7 scuole coinvolte)
- 5 interviste individuali e di gruppo a 20 Docenti interni (5 scuole coinvolte)¹⁹
- 3 interviste a 4 Docenti DAS (3 scuole coinvolte)

Complessivamente, ad oggi, sono 10 le scuole che hanno contribuito attivamente all'approfondimento. Solo per una scuola, all'attuale stato di avanzamento delle attività di valutazione, è stato possibile raccogliere le testimonianze di tutti gli attori previsti.

Questa premessa è necessaria per evidenziare che questi primi risultati dell'approfondimento sugli attori e sulla *governance* del progetto DAS all'interno delle scuole devono essere considerati parziali e non esaustivi del nostro potenziale universo di riferimento. Tuttavia, queste prime testimonianze raccolte consentono di effettuare una prima ricostruzione delle modalità di gestione applicate all'interno delle istituzioni scolastiche.

L'organizzazione interna per la gestione dei progetti DAS ha visto sempre come **primo passaggio** quello della **costituzione del Comitato Tecnico per l'avvio delle progettualità all'interno della scuola**, con l'individuazione dei referenti di progetto incaricati di dialogare con i docenti, attraverso i consigli di classe o il collegio docenti per l'individuazione dei gruppi progetto.

Solo in un caso, tra quelli finora analizzati, il primo passaggio di avvio progetto è stato realizzato all'interno del Collegio dei docenti al fine di raccogliere le adesioni e costituire il Comitato Tecnico. Da queste prime testimonianze raccolte si può dunque evidenziare una prima differenza, seppure parziale alla luce della esiguità dei casi analizzati, che vede un **approccio** prevalente **di tipo più gerarchico** con l'individuazione a monte dei componenti del Comitato Tecnico **ed uno più partecipativo** con la realizzazione di un momento di condivisione con tutto il corpo docente di raccolta delle adesioni al progetto e con la successiva costituzione del Comitato Tecnico, a partire dalle partecipazioni ottenute. Questi due differenti approcci non sembra abbiano, comunque, avuto particolari effetti sul buon esito del progetto.

¹⁹ In un caso la scuola ha ritenuto opportuno coinvolgere, nell'interviste di gruppo ai docenti, anche un assistente amministrativo.

Quello che, invece, **sembra aver fatto la differenza**, in particolare nella prima annualità, **è stata la chiara presentazione al corpo docenti delle finalità del progetto da un lato e la capacità di costante confronto e dialogo con e tra i docenti coinvolti dall'altro.**

Rispetto al primo punto, infatti, a fronte di una comunicazione errata è stata evidenziata, in uno tra i casi analizzati, una forte resistenza da parte del collegio docenti ad aderire al progetto. Alcuni docenti, credendo erroneamente che il progetto fosse rivolto prettamente a bambini con gravi fragilità di natura sociale hanno percepito l'intervento come un rischio per il "buon nome" della scuola. Questa iniziale reticenza da parte dei docenti ha sicuramente avuto un effetto negativo sull'organizzazione e sulla gestione del progetto interamente gestito da alcune docenti senza un grande supporto da parte di altri colleghi.

Rispetto al secondo punto, invece, si è rivelato **particolarmente efficace** per la maggior parte dei casi in esame **un approccio di gestione e coordinamento basato sullo scambio e sul dialogo** che ha favorito condivisione e confronto, fin dalla fase di individuazione dei gruppi di progetto e per tutta la durata delle attività, sia tra i docenti interni, sia tra docenti interni e docenti DAS. Un approccio che ha favorito la costruzione di buone relazioni, non solo tra docenti (interni e DAS), ma anche tra docenti DAS e alunni, anche grazie, in alcuni casi, alla continuità della presenza degli stessi insegnanti DAS nelle diverse annualità di progetto.

In particolare, dalle interviste è emersa sempre una relazione molto positiva tra docenti interni e docenti DAS, basata su collaborazione e confronto, seppure, gerarchica, in cui il ruolo del docente esterno era limitato alla fase di realizzazione delle attività. In alcune delle scuole coinvolte, quelle in cui è stato messo in luce un approccio più partecipativo nel processo di gestione e coordinamento del progetto, i docenti DAS sono stati coinvolti dai docenti interni anche nei Collegi docenti e a volte anche nella relazione diretta con le famiglie.

Complessivamente i **rapporti con l'USR e la Regione Puglia** risultano essere stati sempre **positivi**, con i referenti sempre pronti a sostenere le scuole nella gestione amministrativa del progetto.

Sono, invece, emerse da parte di tutte le scuole intervistate, grandi **difficoltà di natura gestionale e amministrativa** per le forti costrizioni burocratiche e rendicontali su cui neanche l'USR e la Regione Puglia potevano intervenire. La costante richiesta di invio di dati e documentazione, le difficoltà di utilizzo della piattaforma dedicata, le rigidità dei vincoli di spesa connaturate ai finanziamenti del Fondo Sociale Europeo hanno, in alcuni casi, disincentivato la partecipazione al progetto nelle annualità successive.

Un ulteriore elemento di complessità evidenziato nella gestione del progetto da parte dei dirigenti e docenti intervistati è relativa alla distribuzione delle ore di attività, concentrate nella seconda metà dell'anno scolastico, spesso negli ultimi mesi, a causa dei lunghi tempi di approvazione delle progettualità e di attribuzione dei docenti DAS nelle diverse progettualità approvate.

6.3 Il ruolo delle famiglie

Come richiamato anche nel par. 3.1, a fronte delle difficoltà a reperire i contatti delle famiglie per poter realizzare una analisi qualitativa del loro ruolo nel processo di rafforzamento delle competenze e di inclusione scolastica, alla luce del lungo intervallo temporale trascorso dalla conclusione delle attività, l'attività valutativa si è concentrata su una attività di analisi indiretta attraverso la percezione dei vari attori intervistati (Dirigenti, docenti interni e docenti DAS).

Anche per questo ambito di analisi, alla luce del limitato numero di interviste che, ad oggi, è stato possibile realizzare riportiamo alcuni punti di interesse per l'attività valutativa che non hanno la pretesa di essere esaustivi, ma saranno completati e integrati in sede di rapporto finale.

Nei casi analizzati la scuola ha fortemente promosso il progetto presso le famiglie come opportunità formativa aggiuntiva, sia attraverso l'**invio di materiale informativo** che **negli incontri genitori-insegnanti**.

Le famiglie hanno aderito al progetto con entusiasmo, come evidenziato anche, in alcuni casi, dai **questionari di gradimento** somministrati, al pari di quanto è avvenuto con gli alunni coinvolti.

Particolarmente apprezzate le attività realizzate al di fuori dell'orario scolastico, che hanno supportato le famiglie nella gestione pomeridiana dei propri figli, soprattutto per quanto concerne i più piccoli.

Solo nelle prime annualità, in un caso, è stata evidenziata una certa resistenza da parte delle famiglie dei minori con maggiori fragilità perché non comprendevano l'intervento, non accettando le problematiche espresse dai figli. Una resistenza che è stata superata spiegando che le attività del progetto erano rivolte all'intero gruppo classe e non realizzate individualmente per alcuni alunni.

Complessivamente le famiglie hanno apprezzato gli interventi, delegando completamente alle docenti, in un clima di fiducia, la realizzazione delle attività di potenziamento/recupero delle competenze.

7 TEMA C – I CRITERI DI SELEZIONE DELLE SCUOLE

Le domande di valutazione

Quali sono stati i criteri adottati per la selezione delle scuole?

In questo capitolo si riportano gli esiti dell'attività di **mappatura degli avvisi riferiti al progetto Diritti a scuola** in termini di **criteri di selezione adottati**, attraverso una puntuale analisi desk dei criteri di selezione contenuti negli avvisi relativi alla programmazione FSE 2007-2013 della Regione Puglia.

In particolare, si presenta di seguito nel par. 7.1 una ricostruzione dei cambiamenti intervenuti nelle cinque edizioni del progetto DAS con riferimento alle annualità dal 2009 al 2013, mentre nel par. 7.2 si ricostruiscono i principali cambiamenti intervenuti nel corso del successivo settennio della programmazione, con l'obiettivo di comprendere meglio quali dimensioni del Programma siano state oggetto di modifica, alla luce dell'esperienza maturata nel corso della programmazione 2007-13.

Ciò sarà funzionale ad una riflessione finale volta a individuare le eventuali relazioni esistenti fra i criteri di selezione e il coinvolgimento delle scuole e, laddove possibile, tra il punteggio ottenuto dai singoli progetti e la loro *performance* in termini di risultati ottenuti, per la quale si rimanda al rapporto finale.

7.1 L'evoluzione dei criteri di selezione dei progetti DAS nella programmazione 2007-2013

Focalizzando l'attenzione sugli avvisi relativi alla programmazione FSE 2007-2013 della Regione Puglia, l'**iter di selezione delle scuole** previsto dal progetto DAS si articola in due fasi:

1. una prima fase di **valutazione di ammissibilità** (par. 7.1.1) delle istanze di candidatura, volta a verificare che le proposte progettuali siano i) pervenute entro la data e l'ora di scadenza; ii) presentate da un soggetto ammissibile; iii) pervenute nelle forme indicate, iv) corredate dalla documentazione richiesta; v) presentate in numero non superiore a quanto previsto e vi) rivolte ai destinatari indicati nell'Avviso;
2. una successiva fase di **valutazione di merito** (par. 7.1.2) dei progetti ammissibili, che si concretizza nell'attribuzione di un punteggio ad ogni proposta sulla base dell'adesione dell'impianto progettuale ad un set di criteri strettamente connessi agli obiettivi propri dell'avviso e misurabili tramite specifici indicatori.

L'elevata correlazione tra gli obiettivi specifici e i criteri di selezione delle scuole suggerisce di richiamare, anche in questa sede, gli obiettivi che ogni edizione del progetto DAS si prefissava, evidenziando i cambiamenti avvenuti nel corso del quinquennio.

Posto che il progetto ha perseguito, in tutte le edizioni oggetto di valutazione, l'obiettivo strategico del P.O. Puglia FSE 2007-2013 di prevedere interventi efficaci per il **recupero delle competenze di base e trasversali** anche con azioni sul contesto di riferimento, tali da aumentare l'attrattività del sistema scolastico e contrastare la dispersione scolastica, nel corso degli anni l'esperienza maturata ha suggerito di rafforzare la capacità dell'intervento di contribuire alla riduzione delle condizioni di emarginazione e di svantaggio, dando evidenza maggiore ad un **obiettivo di integrazione sociale**.

Come mostrato nella Figura 7.1, le **prime tre edizioni** del progetto, relative alle annualità 2009, 2010 e 2011, prevedevano il finanziamento di interventi a valere sull'**Asse IV – Capitale Umano**, nell'ambito del quale si inquadra l'obiettivo specifico di *aumentare l'accesso all'istruzione e alla formazione iniziale, professionale ed universitaria, migliorandone la qualità*, declinato nell'obiettivo operativo di *prevenire la dispersione scolastica con interventi di recupero delle competenze ed erogazione di servizi di sostegno*. La **quarta**

edizione, riferita all'annualità 2012, in discontinuità con le precedenti, è stata finanziata a valere sull'**Asse III – Inclusione Sociale** e perseguiva in particolare l'obiettivo specifico di *sviluppare percorsi d'integrazione e migliorare il (re)inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati per combattere ogni forma di discriminazione nel mercato del lavoro*, tradotto nell'obiettivo operativo di *promuovere azioni di sistema finalizzate alla rimozione delle cause di esclusione e discriminazione sociale delle persone svantaggiate per favorirne l'inserimento sostenibile nel mercato del lavoro, attraverso l'integrazione fra orientamento, accompagnamento, tutoraggio, strumenti di politica attiva, collocamento mirato, servizi sociali e sanitari*. Infine, i progetti realizzati nella **quinta edizione** (annualità 2013) sono stati finanziati sia a valere sull'**Asse IV – Capitale Umano**, sia sull'**Asse III – Inclusione Sociale**, integrando gli obiettivi specifici e operativi previsti da entrambi gli Assi.

Figura 7.1 – Obiettivi specifici e Assi di riferimento. Avvisi 2009-2013



Sul piano operativo ciò si è tradotto nell'**introduzione di una nuova tipologia di progetto** realizzabile dalle scuole. Infatti, oltre alle già previste attività progettuali mirate allo sviluppo delle competenze linguistiche (progetti di **tipo A**) e delle competenze matematico/scientifiche (progetti di **tipo B**), a partire dal 2012 è stata prevista la possibilità di attivare anche interventi integrativi di consulenza psicologica e di orientamento scolastico e professionale mirati in favore degli studenti e delle loro famiglie (progetti di **tipo C**).

7.1.1 I criteri per la valutazione di ammissibilità

In tutte e cinque le edizioni, uno dei **criteri di ammissibilità** che le domande presentate dagli Istituti scolastici erano tenute a soddisfare richiedeva che proposte progettuali fossero presentate in numero non superiore a quanto previsto dall'avviso di riferimento. Uno schema riassuntivo delle possibili **combinazioni progettuali ammissibili**, in funzione dell'ordine e del grado della scuola candidata, oltreché del numero di alunni iscritti, è riportato in Figura 6.2. Nel corso degli anni si evidenziano alcune variazioni dello schema in conseguenza di due novità introdotte nel tempo:

- L'estensione del progetto DAS al biennio delle scuole secondarie di II grado (a partire dall'Avviso n.6/2010);
- L'introduzione dei progetti di tipo C (a partire dall'Avviso n. 7/2012).

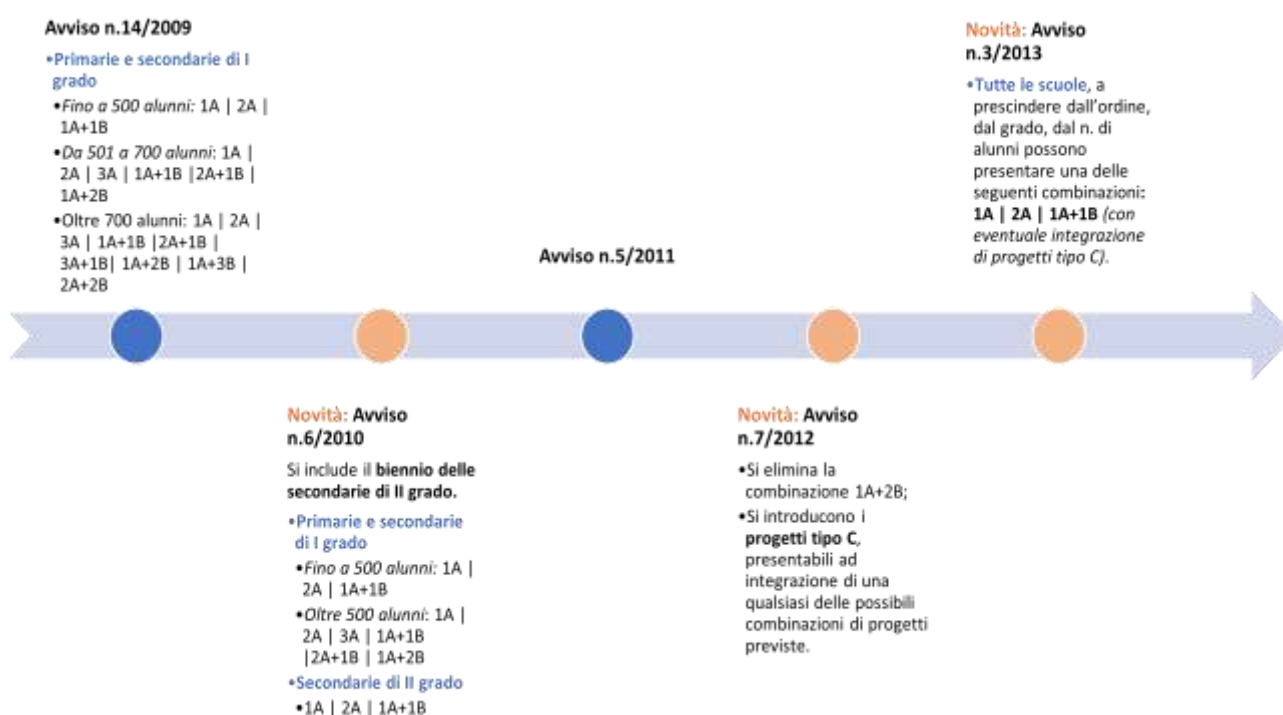
Inoltre, negli anni è diminuito il numero massimo di progetti ammissibili, inizialmente pari a quattro per le scuole più numerose (Avviso n.14/2009), poi ridotto a tre (Avvisi n.6/2010 e n.5/2011) e infine a due (Avviso n.7/2012 e n.3/2013) e sono state eliminate le differenze basate sull'ordine e grado della scuola e sulla

numerosità degli iscritti. L'ultima edizione, infatti, prevede la stessa combinazione di progetti ammissibili per tutte le scuole.

In sintesi, quindi, si è passati da una struttura schematica i) strettamente legata alle caratteristiche della scuola, ii) che prevede la possibilità di realizzare un ampio numero di progetti, iii) che propone combinazioni di progetti realizzabili molto variegata, ad una struttura unica, trasversale a tutte le tipologie di scuole, che prevede un minor numero di progetti realizzabili dalla singola scuola e che limita la scelta progettuale a sole tre opzioni ammissibili²⁰, sebbene si aggiunga la possibilità di presentare progetti di tipo C ad integrazione di una qualsiasi combinazione di progetti prevista.

La tendenza, dunque, è verso una maggiore concentrazione delle risorse su progettualità più ampie, nella logica di integrare le attività di rafforzamento delle competenze con quelle di carattere trasversale a supporto della platea di utenti più deboli.

Figura 7.2 – Progetti ammissibili per tipo di scuola e numero di alunni. Avvisi 2009-2013

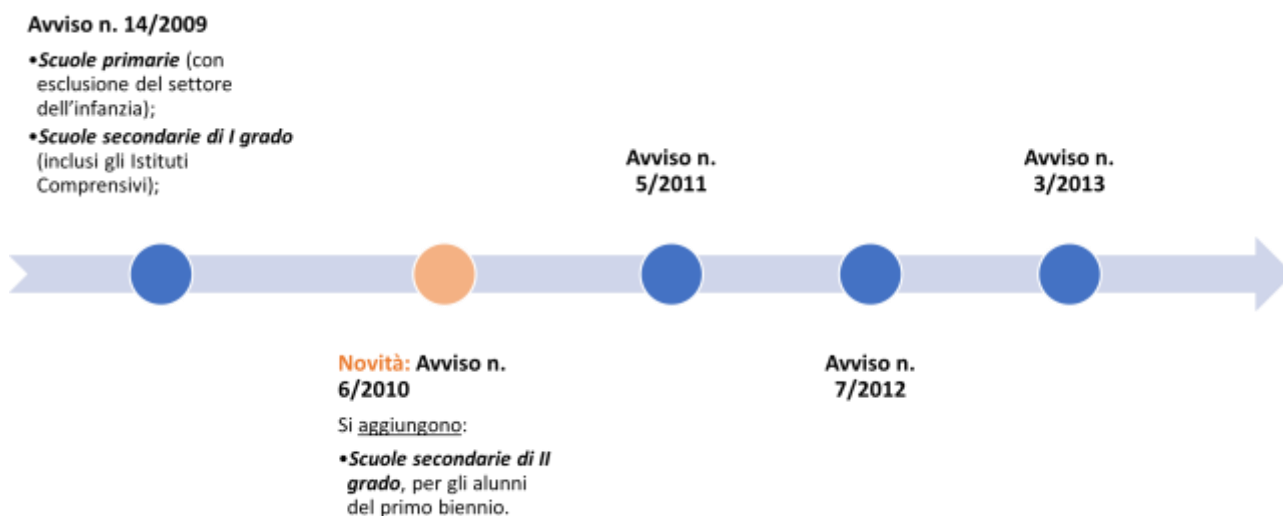


Due altri criteri di ammissibilità, strettamente connessi tra loro, prevedevano che le proposte progettuali fossero presentate da un **soggetto ammissibile** e rivolte ai **destinatari** dell'intervento descritti nell'avviso di riferimento.

Per quanto riguarda i soggetti ammissibili, il progetto DAS, inizialmente rivolto soltanto alle Istituzioni scolastiche statali primarie (con esclusione del settore dell'infanzia) e secondarie di primo grado (inclusi gli Istituti comprensivi), a partire dalla seconda edizione, relativa all'annualità 2010, è stato esteso anche alle classi del primo biennio delle Istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, in una prospettiva di rafforzamento "di filiera" che sia trasversale ai diversi gradi della scuola (cfr. Figura 7.3).

²⁰ Nello specifico: 1 progetto di tipo A oppure 1 progetto di tipo B oppure 1 progetto di tipo A + 1 progetto di tipo B.

Figura 7.3 – Soggetti ammissibili. Avvisi 2009-2013

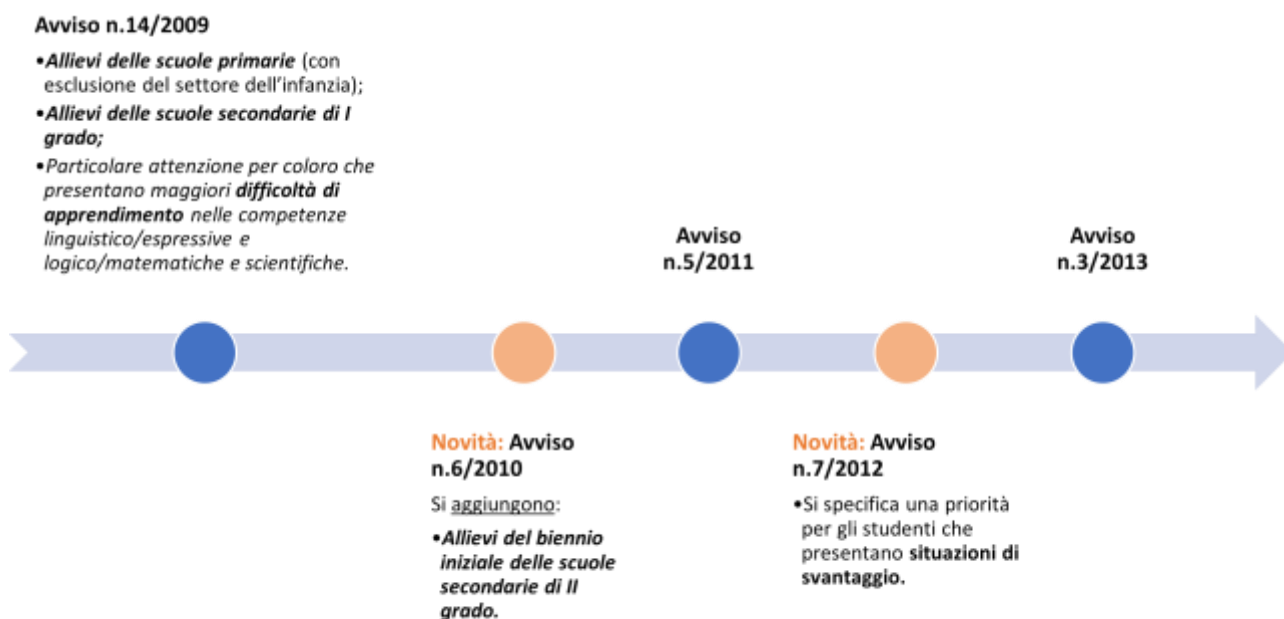


Di conseguenza, sempre a partire dalla seconda edizione del progetto, la platea di destinatari si è estesa agli alunni del primo biennio delle scuole secondarie di II grado, che tradizionalmente rappresentano le annualità più critiche per l'istruzione superiore in termini di rischio dispersione e abbandono (cfr. Figura 7.4).

Inoltre, la maggiore attenzione posta nella quarta edizione (relativa all'annualità 2012) all'inclusione sociale degli studenti più svantaggiati²¹, si evidenzia anche nei criteri di selezione. Se negli avvisi relativi alle edizioni del 2009, 2010 e 2011 si pone una particolare attenzione agli allievi che presentano maggiori **difficoltà di apprendimento** nelle competenze linguistico-espressive, logico-matematiche e scientifiche, gli avvisi relativi alle ultime due edizioni (2012 e 2013) raccomandano di dare priorità agli studenti che si trovano in **situazioni personali e/o familiari di svantaggio** che incidono negativamente sulle capacità di apprendimento e di studio con profitto. Ciò senza, tuttavia, precludere la fruibilità delle azioni introdotte a beneficio degli altri studenti, non in condizioni di svantaggio, ma con necessità di recupero negli apprendimenti, al fine di consentire una piena integrazione dei ragazzi e delle ragazze e di ridurre le condizioni di emarginazione dei soggetti svantaggiati.

²¹ Tale attenzione, come si è visto (cfr. Figura 7.1), è stata esplicitata negli obiettivi dell'Avviso n.7/2012.

Figura 7.4 – Destinatari. Avvisi 2009-2013



Un ultimo gruppo di **criteri di ammissibilità, di natura procedurale**, riguarda il rispetto dei termini e delle modalità di consegna delle istanze di domanda, nonché l'ottemperanza delle stesse al corredo documentale richiesto.

Per quanto riguarda la forma e la modalità di consegna della domanda (cfr. Figura 7.5), le **prime quattro edizioni**, relative alle annualità 2009, 2010, 2011 e 2012, prevedevano che i soggetti attuatori presentassero un plico sigillato composto da **documentazione cartacea** da consegnare esclusivamente **a mano o tramite un corriere espresso** alla Regione Puglia. Solo nell'**ultima edizione** della programmazione, riferita all'annualità 2013, viene introdotta una procedura di compilazione **on line** che consente l'inoltro della domanda unicamente in **via telematica**.

Figura 7.5 – Forma e modalità di consegna delle domande. Avvisi 2009-2013



Con il passaggio dalla domanda cartacea alla domanda **on line** si osserva anche una **riduzione del numero di giorni di apertura delle candidature** (cfr. Figura 7.6). Si passa, infatti, da una media di 18,5 giorni disponibili

per le annualità 2009-2012 a 11 giorni di apertura della procedura telematica per l'annualità 2013. Nel quinquennio in analisi, il termine di consegna delle domande si colloca prevalentemente nel mese di **novembre**; in un caso avviene poco prima (a fine ottobre), in un altro poco dopo (ad inizio dicembre).

Figura 7.6 – Termini di consegna e numero di giorni di apertura delle candidature. Avvisi 2009-2013



7.1.2 I criteri per la valutazione di merito

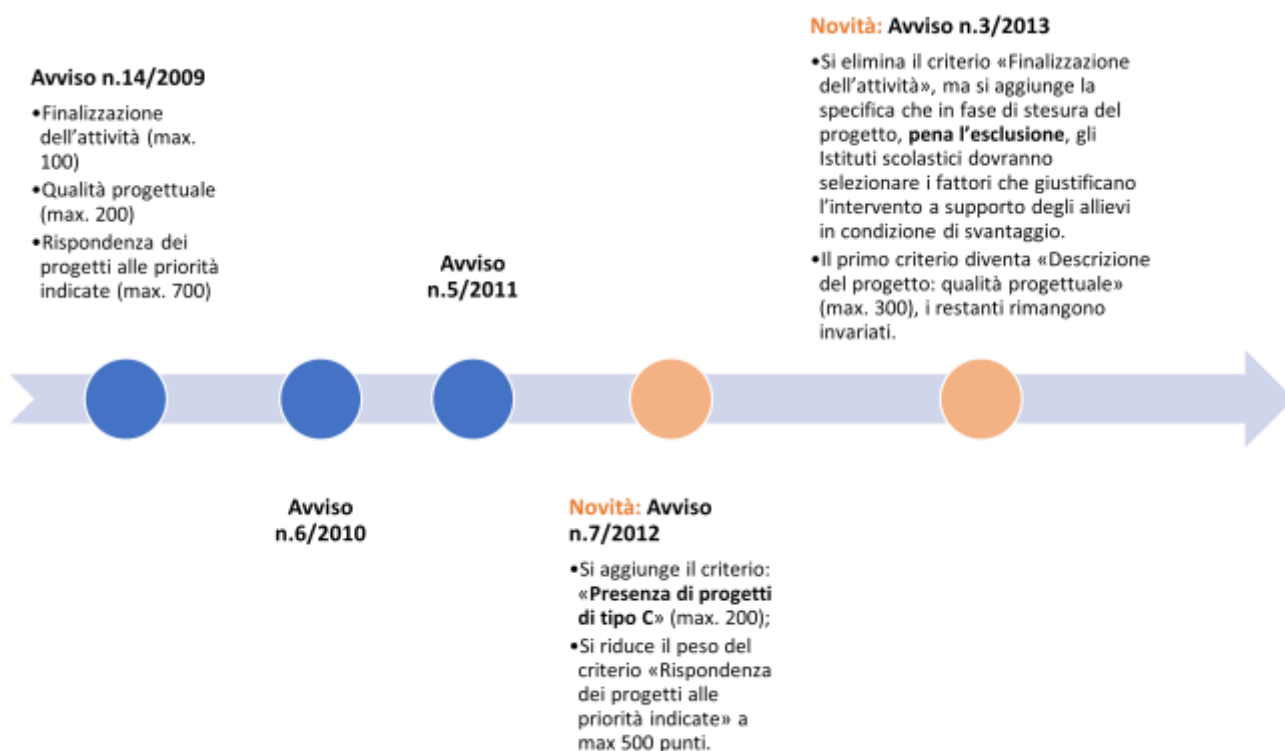
I progetti che superano positivamente la fase di ammissibilità sono sottoposti alla **valutazione di merito**, che si concretizza nell'attribuzione di un punteggio massimo di 1.000 punti ad ogni proposta ammessa.

La valutazione dei progetti è effettuata da un **nucleo di valutazione**, istituito presso il Servizio Formazione Professionale, composto da funzionari interni del Servizio Formazione Professionale, del Servizio Diritto allo Studio e dell'Ufficio Scolastico Regionale. Soltanto nelle prime tre edizioni (2009, 2010 e 2011) la valutazione vedeva la collaborazione dell'INVALSI²².

Come visto per i criteri di ammissibilità, anche i **criteri di valutazione** (cfr. Figura 6.7) registrano le modifiche più significative a partire dalla quarta edizione (Avviso n.7/2012), in funzione dell'ampliamento degli obiettivi del progetto DAS in tema di inclusione sociale (cfr. Figura 7.1).

²² Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

Figura 7.7 – Criteri di valutazione. Avvisi 2009-2013



In particolare, i progetti presentati nelle **prime tre edizioni** (2009-2011) sono stati valutati sulla base degli **stessi tre criteri** (riportati in Tabella 7.1), due misurabili anche dagli stessi indicatori nel corso del triennio, mentre uno - il criterio di “Rispondenza dei progetti alle priorità indicate” – è stato modificato già nella seconda edizione a seguito dell’inclusione, tra i soggetti ammissibili, delle scuole di II grado. A tal proposito, si evidenzia che nell’Avviso n.14/2009 l’indicatore si basava soltanto sulla presenza di studenti con gravi **carenze di apprendimento**, mentre nei due avvisi successivi, si include anche una valutazione del livello di **dispersione scolastica** della scuola, anche se in riferimento alla sola valutazione delle scuole secondarie di secondo grado.

I pesi dei criteri sono rimasti invariati nelle tre annualità.

Tabella 7.1 – Criteri di valutazione, indicatori e punteggi max. Avvisi 2009-2011

Criteriono	Indicatore		Punteggio Max
Finalizzazione dell'attività	Contesto e giustificazione dell'intervento		100
Qualità progettuale	Coerenza dell'impianto progettuale: metodologie di intervento, struttura organizzativa prevista, azioni di accompagnamento, risultati attesi, tipologie delle spese di funzionamento		200
Rispondenza dei progetti alle priorità indicate	Per l'Avviso n.14/2009 Presenza di studenti con gravi carenze in italiano e in matematica, anche attraverso un indicatore definito dall'INVALSI (*) sulla base delle prove 2008-2009, tenendo conto sia della media del punteggio complessivo della scuola sia della percentuale di studenti al di sotto del primo quartile della media italiana	Per gli Avvisi n.6/2010 e n.5/2011 <u>Per le scuole primarie e le scuole secondarie di primo grado:</u> Presenza di studenti con gravi carenze in italiano e in matematica, anche attraverso un indicatore definito dall'INVALSI (**) sulla base delle prove 2009-2010, tenendo conto sia della media del punteggio complessivo della scuola sia della percentuale di studenti al di sotto del primo quartile della media italiana	700
	-	<u>Per le scuole secondarie di secondo grado:</u> Elevato tasso di dispersione scolastica (***)	

(*) Per le scuole primarie, appartenenti ad un Istituto comprensivo, che non hanno partecipato alla rilevazione INVALSI 2008-2009, ai fini del punteggio si tiene conto dei risultati conseguiti dalla secondaria dello stesso Istituto.

(**) Per le scuole primarie, appartenenti ad un Istituto comprensivo, che non hanno partecipato alla rilevazione INVALSI 2009-2010 ai fini del punteggio si tiene conto dei risultati conseguiti dalla secondaria dello stesso Istituto.

(***) I tassi di dispersione scolastica sono oggetto di valutazione sulla base dei dati forniti, per ciascuna Istituzione scolastica, dall'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia.

Fonte: ns. rielaborazione su Avviso n.14/2009, Avviso n.6/2010 e Avviso n.5/2011

L'Avviso n.7/2012, relativo alla **quarta edizione** del progetto, introduce un quarto criterio, che corrisponde ad una premialità per le scuole che prevedono anche progetti di tipo C, mirati al sostegno psicologico e all'orientamento scolastico e professionale, a testimonianza di una "teoria del Programma" che si evolve progressivamente nella direzione di interventi di natura sempre più sistemica e complementare rispetto alle attività scolastiche "tradizionali".

I restanti tre criteri rimangono invariati. Tuttavia, vengono modificati gli indicatori utilizzati per misurare la "Rispondenza dei progetti alle priorità indicate", che non si basano più sui risultati delle prove INVALSI (e, quindi, su una valutazione delle carenze di apprendimento, come avveniva nelle annualità precedenti), bensì sul solo livello di **dispersione scolastica** della scuola misurato dalle ultime rilevazioni svolte a cura dell'Ufficio scolastico regionale (cfr. Tabella 7.2).

Tabella 7.2 – Criteri di valutazione, indicatori e punteggi max. Avviso 2012

Criterio	Indicatore	Punteggio Max
Finalizzazione dell'attività	Contesto e giustificazione dell'intervento	100
Qualità progettuale	Coerenza dell'impianto progettuale: metodologie di intervento, struttura organizzativa prevista, azioni di accompagnamento, risultati attesi, tipologie delle spese di funzionamento	200
Rispondenza dei progetti alle priorità indicate	Rischio <i>dispersione scolastica</i> della scuola proponente ²³	500
	<p><u>Per le scuole primarie, le scuole secondarie di primo grado e gli I.C.</u> sarà assegnato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il punteggio di 500 punti alle istituzioni scolastiche che, nell'ultima rilevazione a cura dell'Ufficio scolastico regionale riferita all'anno scolastico 2011/2012, presentino una percentuale tra numero frequentanti e numero iscritti uguale o inferiore al 95%; - 250 punti alle istituzioni scolastiche che, nell'ultima rilevazione a cura dell'Ufficio scolastico regionale riferita all'anno scolastico 2011/2012, presentino una percentuale tra numero frequentanti e numero iscritti maggiore del 95%. <p><u>Per le scuole secondarie di secondo grado</u> sarà assegnato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il punteggio di 500 punti alle istituzioni scolastiche che, nell'ultima rilevazione a cura dell'Ufficio scolastico regionale riferita all'anno scolastico 2011/2012, presentino una percentuale tra numero frequentanti e numero iscritti uguale o inferiore all'85%; - 250 punti alle istituzioni scolastiche che, nell'ultima rilevazione a cura dell'Ufficio scolastico regionale riferita all'anno scolastico 2011/2012, presentino una percentuale tra numero frequentanti e numero iscritti maggiore dell'85%. 	
Presenza di progetto di tipo C)	Il punteggio si assegna per intero in presenza di progetto di tipo C (mirati al sostegno psicologico e all'orientamento scolastico e professionale) e non viene assegnato alcun punteggio in assenza.	200

Fonte: Avviso n.7/2012

Infine, con l'Avviso n.3/2013 relativo alla **quinta edizione** del progetto DAS si osserva una leggera modifica dello schema dei criteri e del contenuto degli indicatori.

Per quanto riguarda i criteri, nell'avviso si introduce una clausola che raccomanda agli Istituti scolastici, in fase di stesura del progetto, di porre grande attenzione alla descrizione contesto socioeconomico e ai criteri di selezione degli allievi. Si richiede che, dopo una breve descrizione del contesto socioeconomico in cui operano, **pena l'esclusione**, indichino i fattori che giustificano l'intervento a supporto degli allievi in condizione di svantaggio. Diventa quindi superfluo il criterio (presente nelle precedenti edizioni) di "Finalizzazione delle attività", mentre acquisisce maggior peso la valutazione della qualità progettuale, in termini di metodologie di intervento, struttura organizzativa e azioni di accompagnamento previste (cfr. Tabella 7.3).

Per quanto riguarda gli indicatori utilizzati per valutare la rispondenza dei progetti alle priorità indicate, si evidenzia che, per la prima volta, ogni scuola è valutata sia in base al livello di **dispersione scolastica** sia alla presenza di studenti con gravi **carenze di apprendimento**.

²³ Calcolato attraverso il rapporto tra "numero frequentanti e numero iscritti nel corso dell'anno 2011/12" elaborato e quantificato dall'Ufficio Scolastico Regionale per ciascun istituto – di cui alla nota di trasmissione prot. n. 8064 del 16/11/2012.

Tabella 7.3 – Criteri di valutazione, indicatori e punteggi max. Avviso 2013

<i>Critério</i>	<i>Indicatore</i>	<i>Punteggio Max</i>
Descrizione del progetto: qualità progettuale	Coerenza dell'impianto progettuale: - metodologie di intervento per la realizzazione del progetto e struttura organizzativa prevista per il funzionamento del progetto; - azioni di accompagnamento.	300
Rispondenza dei progetti alle priorità indicate	<p>Per le scuole primarie, le scuole secondarie di primo grado e gli I.C. saranno assegnati (<i>per la valutazione della dispersione scolastica, ndr</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 300 punti alle istituzioni scolastiche che, nell'ultima rilevazione a cura dell'Ufficio scolastico regionale riferita all'anno scolastico 2011/2012, presentino una percentuale tra numero frequentanti e numero iscritti uguale o inferiore al 95%; - 150 punti alle istituzioni scolastiche che, nell'ultima rilevazione a cura dell'Ufficio scolastico regionale riferita all'anno scolastico 2011/2012, presentino una percentuale tra numero frequentanti e numero iscritti maggiore del 95%; <p>Saranno assegnati (<i>per la valutazione delle carenze di apprendimento, ndr</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 200 punti alle istituzioni scolastiche che nella rilevazione INVALSI riferita all'a.s. 2012/2013 (media di istituto) presentino un punteggio inferiore a 200 (media nazionale); - 100 punti alle istituzioni scolastiche che nella rilevazione INVALSI riferita all'a.s. 2012/2013 presentino un punteggio superiore a 200 (media nazionale). <p>Per le scuole secondarie di secondo grado saranno assegnati (<i>per la valutazione della dispersione scolastica, ndr</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 300 punti alle istituzioni scolastiche che, nell'ultima rilevazione a cura dell'Ufficio scolastico regionale riferita all'anno scolastico 2011/2012, presentino una percentuale tra numero frequentanti e numero iscritti uguale o inferiore al 85%; - 150 punti alle istituzioni scolastiche che, nell'ultima rilevazione a cura dell'Ufficio scolastico regionale riferita all'anno scolastico 2011/2012, presentino una percentuale tra numero frequentanti e numero iscritti maggiore del 85%; <p>Saranno aggiunti (<i>per la valutazione delle carenze di apprendimento, ndr</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 200 punti alle istituzioni scolastiche che nella rilevazione INVALSI riferita all'a.s. 2012/2013 presentino un punteggio (media di istituto) inferiore a 200 (media nazionale); - 100 punti alle istituzioni scolastiche che nella rilevazione INVALSI riferita all'a.s. 2012/2013 presentino un punteggio superiore a 200 (media nazionale). 	500
Presenza di progetto di tipo C)	Il punteggio si assegna per intero in presenza di progetto di tipo C (mirati al sostegno psicologico e all'orientamento scolastico e professionale) e non viene assegnato alcun punteggio in assenza.	200

Fonte: Avviso n.3/2013

In sintesi, l'analisi dell'evoluzione dei criteri di selezione previsti dalle cinque edizioni del progetto Diritti a scuola riflette un processo di adeguamento degli obiettivi specifici, basato sull'esperienza maturata nel corso delle prime edizioni, che ha suggerito di insistere maggiormente sulla riduzione delle condizioni di emarginazione e svantaggio degli studenti, senza però perdere il focus sul miglioramento dei livelli di apprendimento degli stessi. A conferma di ciò, come mostrato nella tabella sinottica riportata di seguito (Tabella 7.4), il maggior numero di cambiamenti è avvenuto nelle ultime due edizioni del progetto, interessando *in primis* gli obiettivi e, di conseguenza, i criteri di selezione delle scuole. Si evidenzia, comunque, che già a partire dalla seconda edizione, è stata introdotta una importante novità, vale a dire **l'ampliamento dei soggetti ammissibili e della platea di destinatari**, con l'inclusione nel progetto del primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado, riuscendo così ad intercettare un target di destinatari particolarmente critico in termini di dispersione e abbandono scolastico.

Dalla quarta edizione, anche per rafforzare il perseguimento dell'obiettivo di inclusione sociale prefissato, le principali novità introdotte hanno portato a:

- l'**introduzione di una nuova tipologia progettuale** (la cui realizzazione è stata incentivata tramite una premialità in fase di valutazione delle proposte progettuali), che prevede sportelli di ascolto e orientamento scolastico e socio-lavorativo per gli studenti appartenenti alle categorie svantaggiate e per le loro famiglie;
- una convergenza verso il **finanziamento di progettualità ampie**, nella logica di integrare le attività di incremento delle competenze con quelle di carattere trasversale a supporto della platea di utenti più deboli;
- un'**attenzione prioritaria agli studenti in situazioni di svantaggio**, quali i) provenienti da famiglie con problematiche socio-economiche, ii) disabili o con disturbi specifici di apprendimento, iii) di origine migrante, appartenenti a minoranze linguistiche o a comunità nomadi;
- l'attribuzione di una maggiore importanza al livello di **dispersione scolastica** della scuola nella selezione dei progetti.

Tabella 7.4 – Sintesi delle novità presenti nelle cinque edizioni del progetto DAS. Avvisi 2009-2013

	I edizione 2009/2010	II edizione 2010/2011	III edizione 2011/2012	IV edizione 2012/2013	V edizione 2013/2014
Obiettivi specifici				NEW	NEW
Numero e tipologia di progetti ammissibili				NEW	NEW
Soggetti ammissibili		NEW			
Destinatari		NEW		NEW	
Criteri procedurali di ammissibilità*					NEW
Criteri per la valutazione di merito				NEW	NEW
Indicatori per valutare la rispondenza dei progetti alle priorità indicate				NEW	NEW

*In particolare: i) termini di scadenza e intervallo di apertura delle candidature, ii) forma e modalità di presentazione delle domande, iii) corredo documentale richiesto.

7.2 Looking ahead: come cambiano i criteri di selezione dei progetti DAS nella programmazione 2014-2020

Alla luce degli importanti risultati conseguiti attraverso le prime cinque edizioni del progetto “Diritti a scuola” nel contrasto alla dispersione scolastica e nel consolidamento delle competenze, questa tipologia di intervento è stata riproposta nella successiva programmazione 2014-2020 (Figura 7.8).

Figura 7.8 – Avvisi “Diritti a scuola” emanati nella programmazione 2014-2020



A differenza di quanto era avvenuto nella programmazione 2007-2013, tutte le nuove edizioni (VI, VII, VIII, IX e X) sono state finanziate a valere sullo stesso asse, ovvero **l'Asse X - Investire nell'istruzione, nella formazione e nell'apprendimento permanente** e contribuiscono al perseguimento del Risultato Atteso 10.2 “Miglioramento delle competenze chiave degli allievi”.

Dal punto di vista degli **obiettivi**, in continuità con le ultime edizioni della precedente programmazione, i nuovi avvisi delineano un costante rafforzamento delle azioni volte alla riduzione delle condizioni di emarginazione e di svantaggio, attribuendo priorità alle scuole che presentano elevati livelli di dispersione scolastica e target di studenti appartenenti a categorie svantaggiate.

In merito, invece, al **contenuto** sostanziale degli avvisi, mentre la VI edizione risulta quasi totalmente invariata rispetto alla precedente, a partire dalla VII edizione sono state introdotte alcune importanti **novità** (cfr. Tabella 7.5):


















- si assiste ad un progressivo **ampliamento dell'ambito d'azione del progetto** in termini di sviluppo delle competenze: infatti, oltre alla lingua italiana e alle competenze scientifico-matematiche previste nelle edizioni relative alla programmazione 2007-2013, al perimetro d'intervento si aggiungono le competenze tecnico professionali (2015-2016), le lingue straniere (2016-2017 e 2017-2018), le competenze informatiche e delle tecnologie multimediali (2017-2018);
- vengono introdotte i) una nuova linea di intervento (sezione di tipo D) dedicata all'**aggiornamento delle conoscenze del personale scolastico** (2015-2016), con particolare riguardo ai nuovi linguaggi comunicativi e alle nuove metodologie didattiche e/o amministrative e ii) una nuova azione che prevede l'insegnamento basilare della **lingua inglese all'interno delle scuole dell'infanzia** (2016-2017). Tali innovazioni portano ad un'**estensione della platea di destinatari** del progetto, da un lato al personale dell'Istituto proponente, dall'altro agli studenti delle scuole dell'infanzia;
- al fine di rafforzare l'incisività dell'azione di integrazione, si rende obbligatoria (2015-2016) la realizzazione di interventi di **consulenza psicologica** (sezione di tipo C) in favore degli studenti e delle loro famiglie, che possono essere affiancati da interventi di orientamento scolastico e professionale e/o di mediazione interculturale, di educazione alla cittadinanza attiva e alla legalità;

- la decima edizione (2018-2019), nelle linee generali simile ed in continuità rispetto alle precedenti, adotta come nuova denominazione **“Tutto a Scuola”** e prevede un regime semplificato dei costi, che diventano legati ad un’Unità di Costo Standard derivante da uno studio metodologico eseguito dall’Osservatorio Regionale dei Sistemi di Istruzione e Formazione (ARTI).

Per quanto riguarda i **criteri di valutazione** delle scuole, come è accaduto durante le prime cinque edizioni del progetto DAS (cfr. par. 7.1), questi si modificano seguendo l’evoluzione delle novità introdotte dai successivi avvisi. In particolare:

- nell’ambito della **valutazione di ammissibilità**, si modifica la struttura della proposta progettuale. A differenza delle precedenti edizioni, nelle quali gli Istituti scolastici presentavano un singolo progetto per ogni area disciplinare (scegliendo una delle possibili combinazioni di progetti previste), dall’annualità 2015-2016 gli Istituti sono tenuti a proporre un’**unica proposta progettuale** articolata in diverse sezioni disciplinari, scelte in base alle combinazioni previste dall’avviso di riferimento.
- nell’ambito della **valutazione di merito**, l’obbligatorietà degli interventi di consulenza psicologica (sezione di tipo C) porta all’eliminazione del criterio di premialità basato sulla presenza di tali interventi e all’introduzione (2015-2016) di un criterio di merito basato sulla varietà di figure professionali coinvolte (oltre a quella dello psicologo), successivamente modificato in base al numero e alla tipologia di **attività che lo sportello di sostegno offre** (es: integrazione culturale, contrasto al cyber-bullismo, ecc.). Inoltre, si introduce (2015-2016) una premialità per i progetti che prevedono la realizzazione di laboratori di informazione/formazione rivolti al personale dell’Istituto scolastico (sezione di tipo D). Infine, si modifica (2015-2016) il set di **indicatori** scelti per misurare la rispondenza del progetto alle priorità indicate dall’avviso, includendo dimensioni di svantaggio legate al **reddito**, alla condizione di **disabilità** e alla **cittadinanza** degli studenti e delle studentesse.

Tabella 7.5 - Sintesi delle novità presenti nelle successive edizioni del progetto DAS. Avvisi 2014-2018

	VI edizione 2014/2015	VII edizione 2015/2016	VIII edizione 2016/2017	IX edizione 2017/2018	X edizione 2018/2019
Obiettivi specifici					
Numero e tipologia di progetti ammissibili					
Soggetti ammissibili					
Destinatari					
Criteri procedurali di ammissibilità*					
Criteri per la valutazione di merito					
Indicatori per valutare la rispondenza dei progetti alle priorità indicate					

*In particolare: i) termini di scadenza e intervallo di apertura delle candidature, ii) forma e modalità di presentazione delle domande, iii) corredo documentale richiesto.

8 TEMA D - L'EFFICACIA DELLE AZIONI RISPETTO AGLI OBIETTIVI DEL PROGETTO

Le domande di valutazione

In quale misura le verifiche espletate hanno contribuito a migliorare la valutazione del livello di preparazione dei docenti DAS?

Nel percorso di implementazione del progetto DAS, quale ruolo ha avuto il coinvolgimento di nuove professionalità (es. lo psicologo, l'orientatore, il mediatore culturale)?

In che misura i benefici prodotti dagli interventi hanno riguardato le donne?

Gli interventi realizzati hanno prodotto effetti sull'occupabilità della forza lavoro pugliese? In che misura per la forza lavoro femminile?

8.1 Gli effetti occupazionali del progetto DAS sui principali attori della scuola

In attesa di poter realizzare un'analisi di tipo quantitativo dell'attuale condizione occupazionale del personale docente reclutato tramite DAS a valle dell'acquisizione delle necessarie banche dati, l'attività valutativa sta provando ad indagare a livello qualitativo attraverso le interviste ai docenti esterni (i cosiddetti "docenti DAS"), ad oggi disponibili in numero molto esiguo, quali siano stati gli effetti sul percorso lavorativo a seguito della partecipazione ai progetti DAS, raccogliendo le **percezioni dei diretti interessati**.

Le prime interviste realizzate hanno evidenziato come il progetto **abbia offerto ai docenti DAS una grande opportunità di crescita professionale, oltre che un ponte verso la stabilizzazione contrattuale**: la partecipazione al progetto, garantendo i 12 punti annuali per le graduatorie per l'insegnamento, ha facilitato l'accesso all'insegnamento per le docenti non di ruolo e, nel caso delle docenti intervistate (tutte donne), l'inserimento all'interno del corpo docenti delle scuole presso cui hanno svolto le annualità del progetto DAS. L'acquisizione di questi punteggi ha permesso di raggiungere il punteggio pieno delle annualità accelerando il processo che porta a diventare insegnanti di ruolo. Questo punteggio, soprattutto per chi ha partecipato a diverse annualità, hanno permesso di **accelerare il percorso di uscita dal precariato**.

Sempre nella prospettiva di approfondire questo ambito tematico dal punto di vista qualitativo, anche il confronto con il **mondo del sindacato** mediante interviste ad alcuni referenti portatori di una specifica conoscenza del programma Diritti a Scuola ha consentito di maturare alcune prime riflessioni su questo tema.²⁴

In particolare, **dal punto di vista degli effetti occupazionali, il programma DAS viene complessivamente valutato in maniera molto positiva**, come una sorta di "paracadute contro la disoccupazione", che ha portato molti ad interpretare le misure attivate nell'ambito del programma DAS come "una sorta di ammortizzatore sociale", con l'impiego di un numero di insegnanti elevatissimo nel corso della programmazione 2007-13 oggetto di valutazione, **soprattutto per quanto riguarda le prime edizioni del progetto**, che hanno consentito di "salvare i precari storici nella fase di attivazione del programma", attingendo in primo luogo dalle graduatorie provinciali.²⁵

Sembra anche utile richiamare come una caratteristica peculiare del progetto DAS sia rappresentata proprio dalla "curvatura" specifica del programma sulla dimensione della didattica, in virtù della duplice finalità

²⁴ Come già richiamato nel par. 6.1.2, sono stati coinvolti nelle interviste Claudio Menga, Segretario Generale FLC (Federazione Lavoratori della Conoscenza) CGIL Bari e Giovanni Verga, Segretario Generale Regionale Uil scuola Puglia Bari e BAT.

²⁵ Negli ultimi anni si è assistito, invece, in particolare secondo la percezione della UIL, ad una sorta di "effetto boomerang", per cui, una volta stabilizzati i primi docenti DAS chiamati dalle graduatorie provinciale, a fronte di una decrescente partecipazione delle scuole al programma DAS si è venuto paradossalmente a creare un nuovo rischio disoccupazione per i docenti ed esperti che precedentemente lavoravano in DAS (con l'effetto inatteso, quindi, di creare involontariamente nuovi precari).

perseguita di contrasto dei fenomeni di dispersione e abbandono scolastico e di rafforzamento delle competenze di base degli studenti, con la conseguenza di coinvolgere prioritariamente il corpo docente, a differenza di quanto accaduto in tempi più recenti con il cosiddetto “organico Covid”, per il quale la dimensione del recupero degli apprendimenti mediante incarichi temporanei ai docenti con contratti stipulati dai dirigenti scolastici è passata in secondo piano, dal punto di vista dei numeri coinvolti, rispetto ai posti aggiuntivi assicurati al personale ATA per affrontare l'emergenza sanitaria.²⁶

Per quanto concerne gli **effetti rispetto alla stabilizzazione del corpo docente** sebbene, a rigore, la stabilizzazione dipenda dal MIUR, che resta il livello competente poiché sono i decreti ministeriali a determinare gli organici delle scuole, tuttavia **il programma Diritti a Scuola**, oltre a raggiungere il risultato occupazionale immediato di evitare che molti docenti restassero disoccupati, **ha anche contribuito ad accelerare e favorire il processo di stabilizzazione**: una parte del personale coinvolto nei progetti DAS ha avuto, infatti, il vantaggio di essere inserita prima, soprattutto il personale ATA. Coloro che hanno avuto la chiamata dal progetto DAS hanno avuto, in particolare, la possibilità di inserirsi nelle graduatorie dei 24 mesi di servizio, anticipando i tempi che, in ragione dei tagli della Legge Gelmini, si sarebbero inevitabilmente allungati.²⁷ Questo vale anche per il corpo docenti nel suo complesso e, in modo particolare, ha avuto effetti per la scuola primaria, grazie al raggiungimento dei 36 mesi di servizio quale requisito utile ai fini dell'abilitazione e che consentono la partecipazione ai concorsi.

In particolare, nell'opinione dei rappresentanti sindacali intervistati fu data la facoltà ai docenti DAS (ed anche al personale ATA coinvolto nei progetti) di utilizzare il punteggio maturato grazie al programma Diritti a scuola ai fini del “riconoscimento dell'anzianità di servizio” necessaria per poter partecipare a concorsi “straordinari riservati”, attenuando il ridimensionamento del personale docente e non conseguente la riforma cd “Gelmini” (Legge 169/2008).

A fronte delle difficoltà finora incontrate nel corso della valutazione e trasversali ai diversi temi oggetto di analisi già richiamate nel capitolo 5 e di quelle specifiche per il Tema D sintetizzate nel box che segue, si prevede, da un lato, di inserire nel report finale i risultati delle analisi di tipo quantitativo relative agli effetti occupazionali (immediati e nel medio-lungo termine) del progetto DAS in ottica di genere e generazionale, dall'altro, di completare e integrare tale analisi con un approfondimento qualitativo, riferito alle percezioni dei docenti DAS direttamente coinvolti nel progetto, attraverso il completamento della fase di campo nelle scuole campionate.

Box 8.1 – Elementi di criticità in vista del rapporto finale

Oltre alle criticità di natura trasversale ai diversi ambiti tematici oggetto di valutazione, legate alle difficoltà nella realizzazione dell'indagine sul campo (per le quali si rimanda al Box. 5.1 nel cap. 5), la valutazione dell'efficacia del programma DAS sul piano occupazionale ha incontrato anche alcuni ostacoli specifici, riferiti alla disponibilità di banche dati sul personale sia docente che non docente (personale ATA, collaboratori

²⁶ Si ricorda qui brevemente che il cosiddetto “organico Covid” consiste in unità di personale aggiuntive rispetto alle ordinarie procedure di immissione in ruolo e conferimento delle supplenze, che le scuole possono assumere per far fronte alle esigenze legate alle norme anti-Covid e alla necessità di garantire lo svolgimento delle attività scolastiche in presenza in sicurezza.

Le assunzioni straordinarie di personale da impiegare per la prevenzione del rischio di contagio da Coronavirus e il regolare svolgimento delle attività scolastiche sono state autorizzate, la prima volta, per lo scorso anno scolastico, con il decreto rilancio. Il decreto sostegni-bis (Decreto-Legge 25 maggio 2021, n. 73 convertito, con modificazioni, dalla Legge 23 luglio 2021, n. 106) ha rinnovato la possibilità di attivare ulteriori contratti Covid a tempo determinato per docenti e personale ATA anche per l'a.s. 2021/22. Il cosiddetto organico Covid riguarda sia amministrativi, tecnici e ausiliari che insegnanti. In termini di distribuzione delle risorse, l'a.s. 2020/21 ha visto il reclutamento di circa 75 mila risorse straordinarie (50 mila ATA e 25 mila insegnanti), mentre secondo quanto riportato dal MIUR nel parere tecnico del 13 agosto 2021 sul Decreto Legge 6 agosto 2021, n. 111, i posti in organico Covid 2021/22 sono 42 mila, di cui 20mila riservati al personale docente e 22mila agli ATA, per uno stanziamento complessivo pari a 400 milioni di euro, con la possibilità di ulteriori incrementi.

²⁷ Si ricorda qui, solo brevemente, che la graduatoria ATA 24 mesi è una graduatoria permanente di I fascia, redatta annualmente su base provinciale, da cui il MIUR attinge per le convocazioni finalizzate all'immissione in ruolo e all'assegnazione di supplenze annuali (fino al 30 giugno o fino al 31 agosto).

scolastici, ma anche esperti esterni dedicati ai progetti di tipo C nelle ultime due edizioni del DAS nella programmazione 2007-2013).

A fronte della mancata registrazione di informazioni esaustive sul personale reclutato tramite gli avvisi DAS sul portale Sistema Puglia, si è proceduto a richiedere all'Ufficio scolastico regionale (USR) per la Puglia le seguenti informazioni:

- i) Ai fini della ricostruzione dell'impatto occupazionale immediato del progetto DAS:
 - l'elenco completo dei docenti assunti attraverso il progetto, a partire dalle graduatorie definitive;
 - l'elenco completo del personale non docenti assunto attraverso il progetto, a partire dalle graduatorie definitive
- ii) Ai fini della ricostruzione dell'attuale condizione occupazionale del personale docente reclutato tramite il progetto DAS:
 - L'attuale posizione lavorativa dei docenti assunti nel progetto DAS (in servizio o meno, di ruolo/non di ruolo, ecc.);
 - L'eventuale assunzione attraverso il progetto DAS nella successiva programmazione FSE 2014-2020 (a partire dall'avviso 1/2015 fino all'avviso 7/2018)

Nonostante diversi contatti per ricevere aggiornamenti sullo stato di avanzamento della lavorazione delle richieste e su eventuali problematiche in merito, ad oggi non è stato ancora possibile acquisire i dati necessari ai fini della valutazione del Tema D, né ricevere tempistiche precise in merito.

8.2 Il rafforzamento dei profili professionali e delle competenze dei docenti

Come richiamato in precedenza, vengono proposti in questa sede i primi risultati emersi dalle interlocuzioni maturate alla data di consegna del report con i Docenti interni e DAS e con i dirigenti delle scuole coinvolte.

Il confronto, in coerenza con le domande valutative, si è concentrato su alcune dimensioni specifiche di rafforzamento delle competenze secondo lo schema di seguito riportato.

Tabella 8.1 Ambiti di miglioramento delle competenze indagati

Competenze tecniche	<ul style="list-style-type: none"> ○ per la didattica e la gestione dell'aula, ○ per migliorare le capacità comunicative con gli studenti, i colleghi e le famiglie degli alunni partecipanti ○ per migliorare le capacità decisionali ○ per la risoluzione dei problemi di natura educativa
Modelli innovativi	<ul style="list-style-type: none"> ○ per l'educazione e la didattica ○ di valutazione degli alunni e dei loro apprendimenti
Tecniche	<ul style="list-style-type: none"> ○ di facilitazione dei gruppi di lavoro ○ per la riprogrammazione delle attività di progetto, anche alla luce delle esigenze emergenti in itinere ○ di progettazione e di gestione del ciclo di progetto ○ di valutazione e rendicontazione
Conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> ○ di quali sono e come funzionano le strutture politico/amministrative che si occupano di progetti e di finanziamenti per le scuole

Nel report finale sarà completata l'analisi degli **effetti del progetto sul piano del rafforzamento dei profili professionali e delle competenze dei docenti DAS**, sulla base delle percezioni ed evidenze raccolte nel prosieguo del processo valutativo.

8.2.1 Primi risultati emersi

Effetti del progetto DAS sulle risorse umane coinvolte

Le prime opinioni e percezioni raccolte presso dirigenti e docenti interni e DAS dei diversi ordini di scuola partecipanti convergono nell'evidenziare come **la progettualità DAS abbia avuto risvolti significativi nei confronti dei diversi attori coinvolti**, ed anche il confronto con le rappresentanze sindacali ha confermato come il progetto DAS abbia contribuito in modo determinante **all'incremento del "tempo scuola" ed al rafforzamento dell'offerta formativa, migliorando le performance** dei singoli alunni e alcune specifiche situazioni di difficoltà individuale.

Gli **studenti coinvolti** hanno, nella percezione dei primi interlocutori intervistati²⁸, **migliorato la loro motivazione**: gli interventi del progetto DAS e la possibilità di un sostegno "personalizzato e non convenzionale" hanno fatto percepire loro l'interessamento ed il sostegno della scuola e degli insegnanti, e questa attenzione e cura, in alcuni casi non presente nelle famiglie di appartenenza, ha dato ai ragazzi il sostegno necessario a impegnarsi nel percorso scolastico. Nella percezione raccolta nei diversi ordini di scuola, è **aumentata l'inclusione dei ragazzi più fragili**: le attività laboratoriali, soprattutto grazie all'introduzione della possibilità di realizzare l'attività in orario curricolare con il conseguente coinvolgimento degli interi gruppi classe, hanno aumentato la capacità di partecipazione e di protagonismo degli studenti in difficoltà, supportandoli nel loro processo di crescita e di apprendimento. È **migliorato il rapporto con i docenti e tra studenti**: il progetto DAS ha fornito le risorse umane e tecniche necessarie al superamento della tradizionale didattica frontale; grazie all'introduzione di lavoro di gruppo è stato possibile evitare la creazione o la sensazione di gruppi "ghetto", favorendo un buon clima di confronto e dialogo in una ottica di educazione tra pari. Analogamente è migliorato, anche grazie alla più giovane età dei docenti DAS, il rapporto tra studenti e personale docente. Anche **la ricaduta sull'andamento scolastico degli studenti è stata positiva**: nella percezione dei diversi intervistati (dirigenti e docenti interni e DAS) l'inserimento dei docenti DAS ha consentito di rinforzare alcuni contenuti, di creare un dialogo e sperimentare una forma di didattica meno unidirezionale e più comprensiva in favore degli studenti con maggiori difficoltà, con ricadute significative sulle loro *performance*.

I primi riscontri raccolti testimoniano come il progetto DAS abbia, nella maggioranza delle esperienze, **prodotto uno scambio proficuo tra docenti interni e docenti DAS, una crescita delle seconde a livello professionale e una apertura a metodologie innovative e all'utilizzo di nuovi strumenti delle prime**. In alcuni casi vi è stata una prima fase di reticenza da parte dei docenti interni, ma la collaborazione continuativa nelle ore mattutine ha poi consentito di superare i dubbi, creare un rapporto costruttivo, l'adesione è stata completa e il desiderio di continuità nel tempo del progetto molto diffuso. **I docenti interni** hanno sovente assunto una funzione di tutoraggio delle docenti meno esperte favorendo il passaggio dalla teoria universitaria alla pratica della realtà scolastica, trasferendo l'esperienza maturata in aula. Dall'altro lato **i docenti DAS**, spesso appena terminati gli studi universitari e appartenenti a generazioni tecnologicamente più preparate, hanno favorito l'introduzione di metodologie didattiche innovative e l'utilizzo di strumenti informatici formando le colleghe più esperte. In linea più generale, **il progetto DAS ha favorito la crescita lavorativa e l'approfondimento di tematiche fondamentali all'insegnamento quali la gestione dell'aula e le strategie e metodologie di insegnamento da adottare a seconda dei casi specifici, o determinati argomenti più ostici da trasmettere, e ha consentito di sperimentare un approccio laboratoriale e multidisciplinare, ed una didattica maggiormente interattiva grazie alla dinamica in piccoli gruppi di lavoro**.

8.3 Le nuove professionalità coinvolte nel progetto DAS

Come anticipato vengono in questa sede riportate le prime **evidenze raccolte in merito al ruolo che e figure di psicologi, orientatori e mediatori culturali** (previste negli Sportelli di ascolto dall'avviso 7/2012 e successivi) hanno avuto nell'attuazione degli interventi DAS.

²⁸ Seppur alcuni intervistati abbiano sottolineato che la preparazione e capacità di intervento dei docenti DAS coinvolti nelle diverse annualità sia risultata disomogenea.

8.3.1 Primi risultati emersi

Il ruolo del coinvolgimento di nuove professionalità esterne alla scuola

Il coinvolgimento di psicologi e mediatori culturali è stato percepito da tutti gli intervistati come uno strumento molto importante per accompagnare l'attuazione dei progetti DAS, poiché ha consentito di rispondere con forme e strumenti differenti alle specifiche esigenze degli studenti:

- ha rafforzato il supporto ai diversi gruppi classe nei processi di **inclusione**, per esempio attraverso attività laboratoriali (*circle time*) per lavorare sulle emozioni e recuperare la motivazione degli studenti;
- è stata l'occasione per **affrontare nelle classi temi problematici**, come bullismo, genere, inclusione e soprattutto per conoscere gli alunni e far superare gli stereotipi rispetto alla figura dello psicologo;
- ha consentito di introdurre nella scuola una dimensione differente, uno **spazio di dialogo e una realtà "non giudicante"** attraverso gli sportelli individuali.

Vi sono state alcune difficoltà in fase iniziale, riconducibili a resistenze culturali, anche da parte delle famiglie, e a timori da parte degli studenti di essere "etichettati", ma con il tempo l'utilità di queste professionalità è stata apprezzata da tutti. In generale, la presenza di figure esterne alla scuola, portatrici di esperienze diverse rispetto a quelle già presenti nel corpo docenti, ha fatto sì che **diverse competenze e approcci si intrecciassero sinergicamente creando un reciproco arricchimento e migliorando l'efficacia del percorso educativo.**

9 TEMA E - L'ECONOMICITÀ DEGLI OUTPUT E DEGLI OUTCOME PRODOTTI

Le domande di valutazione

Il progetto DAS ha stimolato l'ideazione e l'implementazione di altre innovazioni scolastiche (es. l'adozione di strumenti innovativi di valutazione degli studenti, il monitoraggio e la verifica dell'acquisizione di competenze trasversali, ecc.)?

Le metodologie didattiche innovative introdotte con il progetto DAS vengono tuttora adottate? Quali si sono rivelate più efficaci?

9.1 Il progetto DAS come stimolo all'innovazione

Obiettivo di questa parte del percorso valutativo è approfondire le diverse innovazioni didattiche introdotte, il diverso livello di efficacia percepita, la permanenza delle innovazioni prodotte, gli eventuali nodi critici incontrati, avendo una attenzione specifica all'efficacia della comunicazione fra i diversi attori (docenti DAS, docenti curricolari e dirigenti scolastici, tutor, operatori esterni).

Nell'ambito del confronto ci si propone di approfondire in particolare gli ambiti richiamati nello schema seguente.

Tecniche e strumenti innovativi	<ul style="list-style-type: none"> ○ per la risoluzione dei problemi di natura educativa ○ per la didattica ○ per favorire la motivazione allo studio ○ per rafforzare l'educazione degli alunni e delle alunne ○ per rispondere a bisogni specifici degli alunni in condizione di maggiore fragilità
Possibili nodi critici	<ul style="list-style-type: none"> ○ scarsa propensione dei docenti di ruolo ○ complessità e durata dei processi decisionali della scuola ○ tempi e spazi insufficienti per condividere e accogliere le innovazioni proposte agli insegnanti ○ insufficienti ore da dedicare alla formazione interna e all'aggiornamento degli insegnanti

Vengono in questa sede proposte le prime riflessioni maturate in esito alle evidenze raccolte nelle interviste a dirigenti, docenti interni e docenti DAS.

9.1.1 Primi risultati emersi

Contributo del progetto DAS all'introduzione di innovazioni nelle scuole

Come anticipato, dirigenti e docenti intervistati hanno evidenziato come **la partecipazione al progetto DAS abbia fornito alle scuole le risorse umane e strumentali necessarie a introdurre delle innovazioni che sono poi divenute patrimonio consolidato**, grazie alla partecipazione a successivi progetti finanziati e all'inserimento dei docenti di potenziamento²⁹. In particolare

- sono stati realizzati **laboratori interdisciplinari, multidisciplinari e transdisciplinare**, nella convinzione che il lavoro in piccoli gruppi e l'integrazione di ambiti disciplinari differenti arricchisca la crescita delle competenze degli studenti,
- sono state sviluppate metodologie didattiche valorizzanti l'utilizzo di **dispositivi digitali** come la LIM,
- sono state create **attività e percorsi didattici specifici**, finalizzati a sostenere un recupero e il rafforzamento delle **competenze sia di natura formativa che relazionale e sociale**,
- in alcune realtà sono state sperimentate attività di cooperative learning, di tutoring e mentoring.

²⁹ Introdotti dalla Legge 107 del 2015.

9.2 La sostenibilità dell'innovazione introdotta dal progetto DAS

Sono di seguito riportati i primi esiti della **valutazione della sostenibilità dell'innovazione didattica** introdotta e della presenza nelle esperienze analizzate dell'effetto "snow-ball" di questa innovazione, ovvero la capacità di promuovere ulteriore innovazione nella pratica didattica delle scuole coinvolte nel progetto, attraverso le metodologie descritte nel paragrafo precedente.

9.2.1 Primi risultati emersi

Contributo del progetto DAS allo sviluppo di nuove progettualità relative a strumenti e modelli di gestione della didattica e/o strategie per accrescere la motivazione degli studenti

Come anticipato, **numerose innovazioni sperimentate e/o introdotte con i progetti DAS sono entrate a far parte dell'offerta formativa e dell'organizzazione della didattica delle scuole partecipanti ai progetti**, in ragione dell'apporto in termini di rafforzamento della didattica e di miglioramento dell'inclusione scolastica e delle *performance* degli studenti.

Nell'opinione dei dirigenti e docenti intervistati, infatti, il progetto DAS ha intuito e anticipato la successiva istituzione dell'organico di potenziamento³⁰ ed ha consentito di sopperire alla mancanza di risorse umane e monetarie che consentissero alle scuole l'adozione di una metodologia didattica meno tradizionale, fondata sull'approccio multidisciplinare e interdisciplinare, sull'organizzazione di momenti laboratoriali e forme di lavoro di gruppo, sull'utilizzo di strumenti digitali. Nell'esperienza di più dirigenti, tali sperimentazioni, ulteriormente rafforzate anche grazie ad altre progettualità finanziate con risorse europee, nazionali, regionali e locali hanno rappresentato strumenti e prassi molto importanti anche nell'ultimo biennio, nel supportare studenti e docenti durante la crisi pandemica.

³⁰Si tratta, in realtà, di un organico che le scuole possono usare con maggiore flessibilità per realizzare la personalizzazione degli interventi rispetto ai progetti DAS.

10 TEMA F - L'IMPATTO DEL PROGETTO DAS SULLE COMPETENZE DEGLI STUDENTI, SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA E SULL'INCLUSIONE SOCIALE

Le domande di valutazione

In quale misura le verifiche espletate hanno contribuito a conseguire un soddisfacente livello di certificazione delle competenze chiave acquisite dagli allievi?

In quale misura il progetto nel suo insieme ha contribuito ad innalzare il livello di competenze di base possedute dagli allievi coinvolti, a ridurre la dispersione scolastica e a favorire l'inclusione sociale?

In quale modo gli interventi di "orientamento", di "socializzazione extra-scolastica", e di "accompagnamento", hanno contribuito alla riduzione della dispersione scolastica e a favorire quindi l'inclusione sociale? Vi sono evidenti differenziali di efficacia per diverse categorie di studenti (es. minori "a rischio", minori immigrati, ecc.)?

10.1 La valutazione di impatto: l'impostazione dell'analisi controfattuale

Le attività condotte fino al momento del presente Rapporto Intermedio si sono concentrate principalmente nel reperimento delle informazioni disponibili, su una loro prima analisi atta a valutare le condizioni di valutabilità con una metodologia di tipo controfattuale e a redigere il relativo Disegno della Valutazione adeguato a rispondere alle prime due domande previste dal tema F, ovvero (i) il conseguimento di un soddisfacente livello di certificazione delle competenze chiave acquisite dagli alunni partecipanti al DAS, (ii) l'innalzamento del livello di competenze di base degli alunni coinvolti e (iii) la riduzione del rischio di dispersione scolastica.

La verifica delle condizioni di valutabilità, come evidenziato nel Progetto Esecutivo approvato, ha riguardato principalmente due aspetti:

- A. **la metodologia più adeguata all'individuazione del gruppo di controllo/ricostruzione della situazione controfattuale in relazione alle informazioni disponibili;**
- B. **la definizione del trattamento (effetto di cosa?) e della variabile risultato (effetto su cosa?)**

A. La ricostruzione del controfattuale

Dall'analisi dell'intervento e dalle graduatorie raccolte è emerso come tutte le scuole che hanno presentato istanza di candidatura al DAS e sono risultate ammissibili, sulla base di criteri di ammissibilità di natura strettamente formale,³¹ siano poi state effettivamente finanziate.

Il finanziamento di tutte le scuole e i progetti ammissibili, seppure con punteggi di merito differenti, non consente quindi l'applicazione dell'approccio originariamente ipotizzato basato sul "*Regression discontinuity design*", in cui la stima d'impatto si sarebbe potuta ottenere confrontando i valori delle variabili risultato degli istituti scolastici beneficiari con quelli degli istituti non beneficiari con punteggi di ammissione nell'intorno della soglia di punteggio k che avrebbe determinato la partecipazione (o meno) ai progetti.

Come già ipotizzato nel Progetto esecutivo, data l'impossibilità rilevata dell'applicazione del *Regression discontinuity design*, per stimare l'impatto sulle variabili risultato si potrà procedere con il confronto della variabile risultato considerando tutti gli istituti scolastici ammessi al DAS e un gruppo di non ammessi abbinati attraverso una procedura di *Propensity Score Matching*.

La metodologia di valutazione proposta consiste in un modello così descrivibile:

³¹ Per una disamina puntuale dei criteri di selezione delle scuole (di ammissibilità e di valutazione di merito) si rimanda a quanto riportato nel cap. 7).

- I) Stratificazione delle scuole beneficiarie di Diritti a Scuola in singole celle definite in base alle loro principali caratteristiche rilevabili e stima di un modello di regressione Probit del tipo:

$$P(T = 1) = \phi(X) \quad (1)$$

Dove X rappresenta il vettore delle caratteristiche osservabili dell'istituto, come: percentuale di stranieri, composizione di genere, livello di istruzione familiare degli alunni della scuola, provincia, dimensioni della scuola in termini di numero di alunni (cfr. Tabella 10.7).

- II) Dal modello probit (1) verrà generato un parametro (denominato *propensity score*) che rappresenta la probabilità di aver beneficiato del DAS in base alle caratteristiche osservabili di ciascuna scuola.
- III) Abbinamento delle scuole partecipanti e non partecipanti al DAS (*Matching*); tale procedura di *statistical matching* avverrà sulla base di un algoritmo di *matching* a raggio che garantirà, per ciascun partecipante al progetto, la costruzione di un gruppo di confronto di individui con caratteristiche osservabili simili, riassunte dal *propensity score*, entro una soglia massima di tolleranza (si veda ad esempio: Heckman, Ichimura e Todd 1997³², Dehejia e Wahba 1998³³).

Le stime d'impatto sulle variabili risultato saranno prodotte come **Effetti medi del trattamento sui trattati** ("*Average treatment effects of the treated*" ATT) di tipo categorico (si vedano i già citati Heckman, Ichimura e Todd 1997; Dehejia e Wahba 1998):

$$ATT_c = E(Y_i^T | T_i^C = 1) - E(Y_i^{NT} | T_i^C = 1)$$

I parametri ATT_c dell'equazione saranno stimati come la differenza tra: (i) il valore medio della variabile risultato dei trattati $E(Y_i^T | T_i^C = 1)$ e (ii) il valore medio del controfattuale $E(Y_i^{NT} | T_i^C = 1)$, stimato tramite i risultati medi dei non-beneficiari con caratteristiche simili che sono stati individuati mediante la procedura di *propensity score matching*.

I tassi di copertura del progetto DAS

I risultati ottenuti dall'applicazione del *propensity score matching* saranno letti alla luce del livello di copertura che il progetto DAS ha raggiunto sia a livello territoriale che di ordine e grado scolastico. Di seguito vengono riportati i tassi di copertura per i singoli anni scolastici compresi fra il 2011 e il 2014 e i tassi di copertura per i singoli Avvisi emanati nell'ambito del progetto fra il 2010 e il 2013.³⁴

Nell'anno scolastico 2011-2012 (Tabella 10.1) le scuole partecipanti al progetto DAS rappresentano il 16,8% del totale delle scuole pugliesi. In particolare, la provincia con il tasso di copertura più elevato risulta essere quella di Bari con un totale di scuole partecipanti pari al 23,7% delle scuole presenti nella provincia. Foggia risulta essere invece la provincia con la partecipazione inferiore al DAS, con una quota di scuole partecipanti pari al 9% circa di quelle totali. Per quanto riguarda, invece, la copertura a livello di grado scolastico, le scuole primarie partecipanti sono pari all'11% delle scuole primarie in tutta la regione, le secondarie di primo grado sono pari al 12,8% delle secondarie di primo grado complessivamente presenti in regione e le secondarie di secondo grado presentano la copertura più alta, pari al 17,3% delle scuole secondarie di secondo grado pugliesi.

³²Heckman J., Ichimura H., Todd P. (1997), Matching As An Econometric Evaluation Estimator: Evidence from Evaluating a Job Training Program, *Review of Economic Studies*, 64 (4).

³³Dehejia R., Wahba S. (1998), Propensity Score Matching Methods for Non experimental Causal Studies, NBER Working Paper No. 6829

³⁴ I tassi di copertura vengono calcolati come numero di scuole partecipanti al progetto Diritti a Scuola nel singolo anno scolastico di riferimento (divise per provincia o per grado) sul totale delle scuole nello stesso anno scolastico di riferimento (divise per provincia o per grado), per cento.

Tabella 10.1 – Tassi di copertura progetto DAS, anno scolastico 2011-2012 (disaggregazione per provincia e grado)

	Primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado	Totale
Bari	22,17%	25,51%	27,74%	23,71%
Barletta	25,00%	30,77%	8,16%	20,74%
Brindisi	13,58%	17,86%	17,31%	16,77%
Foggia	3,33%	3,66%	15,56%	9,01%
Lecce	3,68%	4,96%	12,26%	12,95%
Taranto	12,15%	10,00%	13,33%	19,01%
Totale	11,00%	12,77%	17,29%	16,82%

Fonte: elaborazioni su dati di Monitoraggio

Nell'anno scolastico 2012-2013 (Tabella 10.2) il totale delle scuole partecipanti al progetto DAS rappresenta il 17,35% delle scuole pugliesi (copertura superiore all'anno scolastico precedente). Come per l'a.s 2011-2012, ma con una percentuale maggiore, la provincia più coperta risulta essere quella di Bari con un totale di scuole partecipanti pari al 24,55% delle scuole presenti in provincia. Anche la provincia con il tasso di copertura più basso, seppur in aumento rispetto all'anno scolastico precedente, rimane Foggia, con una percentuale di scuole partecipanti pari al 10,74% del totale.

Per quanto riguarda invece il grado scolastico, sia per le scuole primarie che per le scuole secondarie di primo grado le coperture sono in diminuzione, con una percentuale pari al 5,5 %per le prime e pari al 6% circa per le seconde. Le scuole secondarie di secondo grado rimangono sempre le più coperte con una percentuale in aumento pari al 20,1%.

Tabella 10.2 – Tassi di copertura progetto DAS, anno scolastico 2012-2013 (disaggregazione per provincia e grado)

	Primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado	Totale
Bari	10,63%	12,87%	29,41%	24,55%
Barletta	13,56%	20,69%	12,50%	17,65%
Brindisi	2,56%	2,70%	17,65%	15,06%
Foggia	4,03%	3,45%	18,89%	10,74%
Lecce	1,06%	0,00%	14,42%	12,86%
Taranto	3,74%	4,55%	19,44%	22,04%
Totale	5,58%	5,91%	20,16%	17,35%

Fonte: elaborazioni su dati di Monitoraggio

Nell'anno scolastico 2013-2014 (Tabella 10.3) la percentuale di scuole partecipanti al progetto DAS sul totale delle scuole pugliesi si riduce rispetto all'anno scolastico 2012-2013 ed è pari al 13,6%. Come per gli anni scolastici precedenti, ma con una percentuale in diminuzione, la provincia più coperta risulta essere quella di Bari, con un totale di scuole partecipanti pari al 19,3% delle scuole presenti in provincia. La provincia con il tasso di copertura più basso per questo anno scolastico risulta essere Lecce, con una quota di scuole partecipanti pari al 9,4% delle scuole totali in provincia (percentuale diminuita rispetto agli anni scolastici precedenti). Per quanto riguarda, invece, il grado scolastico, sia per le scuole primarie che per le scuole secondarie di primo grado le coperture sono ulteriormente in diminuzione, con una percentuale pari al 3,2% per le prime e al 2,8% circa per le seconde. Le scuole secondarie di secondo grado anche in questo caso

rimangono sempre le più coperte con una percentuale pari al 17,6% (in riduzione rispetto all'anno scolastico precedente).

Tabella 10.3 – Tassi di copertura progetto DAS, anno scolastico 2013-2014 (disaggregazione per provincia e grado)

	Primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado	Totale
Bari	4,39%	7,07%	18,38%	19,32%
Barletta	13,79%	7,14%	10,42%	16,42%
Brindisi	0,00%	0,00%	20,41%	10,63%
Foggia	3,36%	3,49%	15,38%	13,19%
Lecce	1,06%	0,00%	17,92%	9,42%
Taranto	0,91%	0,00%	21,43%	11,48%
Totale	3,18%	2,78%	17,60%	13,62%

Fonte: elaborazioni su dati di Monitoraggio

Per quanto riguarda le coperture per grado scolastico nei singoli Avvisi emanati fra il 2010 e il 2013 nell'ambito del progetto "Diritti a Scuola", le scuole primarie hanno raggiunto il livello di copertura maggiore con l'Avviso n. 5/2011, nel quale le scuole primarie partecipanti rappresentavano l'11% delle primarie presenti sul territorio pugliese nell'anno scolastico 2011-2012. Per le secondarie di primo grado il livello di copertura maggiore è stato raggiunto con l'avviso n. 6/2010 pari al 20,2% delle secondarie di primo grado pugliesi nell'anno scolastico 2010-2011. Per le secondarie di secondo grado, invece, il livello di copertura maggiore è stato raggiunto con l'avviso n. 3/2013 pari al 21,8% delle secondarie di secondo grado nell'anno scolastico 2013-2014. In generale, sul totale degli avvisi le scuole secondarie di secondo grado hanno registrato un livello di copertura maggiore (18,6% delle secondarie di secondo grado pugliesi), probabilmente dettato anche dalla maggior propensione alla dispersione che caratterizza quel grado scolastico. L'avviso in cui si è registrata la maggior copertura di scuole è il n. 6/2010, pari al 21,5%.

Tabella 10.4 – Tassi di copertura progetto DAS (disaggregazione per avviso e grado scolastico)

	Avviso 6/2010 2010-2011	Avviso 5/2011 2011-2012	Avviso 7/2012 2012-2013	Avviso 3/2013 2013-2014	Totale
Primaria	0,00%	11,00%	5,58%	3,18%	4,95%
Secondaria di 1° grado	20,19%	12,77%	5,91%	2,78%	10,31%
Secondaria di 2° grado	15,06%	17,29%	20,16%	21,80%	18,58%
Totale	21,55%	16,82%	17,35%	13,62%	17,33%

Fonte: elaborazioni su dati di Monitoraggio

Per quanto riguarda invece le coperture per provincia nei singoli Avvisi emanati fra il 2010 e il 2013 nell'ambito del progetto "Diritti a Scuola" (Tabella 10.5), le province di Bari, Barletta, Lecce e Taranto hanno raggiunto il livello di copertura maggiore con l'Avviso n. 6/2010. Le scuole partecipanti rappresentano una percentuale delle scuole presenti in provincia nell'anno scolastico 2010-2011 pari al 30,5% per Bari, 24,6% per Barletta, 15,6% circa per Lecce e al 32,4% per Taranto. A Brindisi, il livello di copertura maggiore è stato raggiunto con l'avviso n. 5/2011 pari al 16,77% delle scuole presenti in provincia nell'anno scolastico 2011-2012 e a Foggia con l'avviso n. 3/2013, con una percentuale di scuole partecipanti pari al 13,2% delle scuole presenti in provincia durante l'anno scolastico 2013-2014.

Tabella 10.5 – Tassi di copertura progetto DAS (disaggregazione per avviso e provincia)

	Avviso 6/2010 2010-2011	Avviso 5/2011 2011-2012	Avviso 7/2012 2012-2013	Avviso 3/2013 2013-2014	Totale
Bari	30,56%	23,71%	24,55%	19,32%	24,55%
Barletta	24,62%	20,74%	17,65%	16,42%	19,81%
Brindisi	16,25%	16,77%	15,06%	10,63%	14,68%
Foggia	10,09%	9,01%	10,74%	13,19%	10,76%
Lecce	15,57%	12,95%	12,86%	9,42%	12,70%
Taranto	32,38%	19,01%	22,04%	11,48%	21,23%
Totale	21,55%	16,82%	17,35%	13,62%	17,33%

Fonte: elaborazioni su dati di Monitoraggio

Di seguito vengono, infine, riportati i tassi di copertura complessivi del progetto DAS per la programmazione 2007-2013, disaggregati per provincia. I seguenti tassi sono stati calcolati individuando il numero di scuole che nella programmazione 2007-2013 hanno partecipato ad almeno un avviso e rapportando questo valore al totale di scuole presenti sul territorio nell'anno scolastico 2013-2014. I dati sono stati disaggregati per provincia.

Nella Tabella 10.6 è possibile osservare come, per la programmazione 2007-2013, la provincia maggiormente coperta risulti Bari, con un totale di scuole che hanno partecipato ad almeno uno degli avvisi emanati nel periodo considerato pari al 54,1% delle scuole presenti nella provincia durante anno scolastico 2013-2014³⁵. Le provincie di Bari e Taranto sono quelle che mostrano una maggiore diffusione del DAS, con tassi di copertura pari o superiori al 50%, mentre le provincie in cui si registra una minore partecipazione al DAS, in termini relativi, sono quelle di Brindisi, Foggia e Lecce, nelle quali ha partecipato al DAS all'incirca un quarto delle scuole del territorio.

Tabella 10.6 – Tassi di copertura DAS programmazione 2007-2014 (disaggregazione per provincia) con riferimento alle scuole presenti sul territorio durante l'anno scolastico 2013-2014.

Provincia	Tasso di copertura
Bari	54,09%
Barletta	46,27%
Brindisi	25,63%
Foggia	26,69%
Lecce	25,36%
Taranto	50,00%
Totale	38,13%

Fonte: elaborazioni su dati di Monitoraggio

B. Effetto di cosa ed effetto su cosa

Nella stima degli effetti il trattamento sottoposto a valutazione verrà differenziato a seconda della tipologia di progetto presentati dalla scuola (o solo progetti di tipo A, o solo progetti di tipo B, o entrambe le tipologie) e della sua intensità, rappresentata dal numero di progetti presentati nel complesso dai singoli istituti.

In riferimento alla variabile risultato essa sarà rappresentata dal punteggio medio delle prove di italiano (per le scuole che hanno presentato progetti di tipo A) e matematica (per gli istituti che hanno presentato progetti di tipo B). La variabile farà riferimento alla media di Istituto partecipante (o meno) al DAS.

³⁵ In quanto questo dato non presenta una significativa variazione nel numero di istituti scolastici nell'arco del periodo considerato.

Gli effetti verranno stimati separatamente per classi di riferimento (II primaria, V primaria, III Secondaria I grado, II Secondaria II grado), anno scolastico e continuità nella partecipazione al DAS differenziando le scuole che sono state finanziate in una sola edizione da quelle che hanno partecipato in due o più annualità.

La tabella che segue schematizza il Disegno della Valutazione proposto alla luce delle informazioni ad oggi disponibili³⁶.

Tabella 10.7 – Il Disegno della Valutazione: variabili di risultato e di matching

	A.s. 2009-2010	A.s. 2010-2011	A.s. 2011-2012	A.s. 2012-2013	A.s. 2013-2014
Variabili di risultato	N.d.	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado);	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado);	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado);	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado);
Variabili di matching	Provincia; numero di studenti; quota di studentesse femmine; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti che hanno frequentato la scuola dell'infanzia; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS).	Provincia; numero di studenti; quota di studentesse femmine; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti che hanno frequentato la scuola dell'infanzia; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS). tipologia di scuola (professionale, liceo, tecnico).	Provincia; numero di studenti; numero di classi; quota di studentesse femmine; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti che hanno frequentato la scuola dell'infanzia; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS). tipologia di scuola (professionale, liceo, tecnico).	Provincia; numero di studenti; numero di classi; quota di studentesse femmine; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti che hanno frequentato la scuola dell'infanzia; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS). tipologia di scuola (professionale, liceo, tecnico).	Provincia; numero di studenti; numero di classi; quota di studentesse femmine; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti che hanno frequentato la scuola dell'infanzia; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS). tipologia di scuola (professionale, liceo, tecnico).

³⁶ Le variabili di risultato e di *matching*, costruite sulla base dei dati disponibili all'interno delle Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti INVALSI, potranno essere modificate o implementate nel corso della valutazione.

Una prima analisi esplorativa dei micro-dati Invalsi

I data-base analizzati sono suddivisi per gradi scolastici (grado 2, grado 5, grado 6, grado 8 e grado 10) e per tipologia di prova (italiano o matematica).

Per il primo anno scolastico (2009-2010) i dati coprono dal grado 2 (II Scuola Primaria) fino al grado 8 (III Scuola Secondaria di I grado); per gli anni scolastici successivi sono invece disponibili dati fino al grado 10 (II Scuola Secondaria di II grado).

I dati presenti nei database sono relativi ai singoli studenti che hanno svolto le prove INVALSI di italiano e matematica e riportano diverse variabili tra cui: i punteggi raggiunti nelle diverse prove (sia grezzi che normalizzati) e le risposte ai quesiti presenti nelle prove (corrette o errate); informazioni relative alle caratteristiche individuali del soggetto che ha svolto le prove (sesso, anno di nascita, luogo di nascita, cittadinanza ecc.); informazioni relative al *background* familiare dello studente (cittadinanza, titolo di studio e professione paterni e materni); dati riguardanti l'andamento scolastico del soggetto, come i voti in italiano e matematica o la regolarità dello studente (regolare, anticipatorio o posticipatorio); informazioni relative alla classe e all'istituto di appartenenza (localizzazione geografica, codici classe e scuola, grado di istruzione ecc.). Dall'aggregazione dei dati a livello di singolo studente si deriveranno dati ed informazioni medi necessarie per la valutazione con approccio controfattuale per ciascun Istituto scolastico (sia beneficiario del DAS che non).

La figura 10.1 riportata i punteggi medi relativi alle prove INVALSI di italiano e di matematica separatamente per ogni grado e in forma aggregata per la regione Puglia. Ogni grafico presenta i dati dall'anno scolastico 2010-2011 all'anno scolastico 2013-2014,³⁷ sia per il totale dei soggetti presenti in ogni database che singolarmente per maschi e femmine.

Le medie del punteggio normalizzato nelle prove di italiano e matematica per la classe **II Primaria** presentano, sia per il totale dei soggetti sia separatamente per maschi e femmine, un iniziale miglioramento fra l'anno scolastico 2010-2011 e l'anno scolastico 2011-2012. Nell'anno scolastico 2012-2013 i valori subiscono una riduzione, per poi migliorare nell'ultimo anno considerato, non raggiungendo comunque valori superiori al periodo precedente la decrescita.

Per la classe **V primaria** le medie normalizzate relative ai punteggi nelle prove di italiano presentano una crescita fra i primi due anni scolastici considerati (2010-2011 e 2011-2012), per poi decrescere nei successivi; i punteggi medi delle prove di matematica presentano invece un andamento decrescente nei primi tre anni scolastici considerati, per poi migliorare nell'ultimo anno scolastico 2013-2014. Rispetto ai punteggi medi registrati per le classi II primarie, i punteggi medi nelle prove di italiano delle classi V primarie presentano valori superiori a meno dell'ultimo anno scolastico considerato (2013-2014); nelle prove di matematica invece, i punteggi medi registrati nelle classi V, sono superiori solamente nel primo e nell'ultimo anno scolastico considerato (2010-2011 e 2013-2014).

Osservando la Figura 10.1 relativa alle medie normalizzate dei punteggi nelle prove di italiano e matematica per le classi **I Secondarie di I grado**, notiamo valori decisamente inferiori rispetto alle classi precedentemente osservate, specialmente per quanto riguarda i punteggi di matematica, che si mantengono, sia per il totale dei partecipanti che separatamente per maschi e femmine, sempre sotto ad un punteggio pari a 50; inoltre è necessario specificare che per l'anno scolastico 2013-2014 i dati per questo grado scolastico non sono riportati per assenza dei database. Sia nelle prove di italiano che in quelle di matematica, nel corso degli anni scolastici considerati, i punteggi medi non subiscono ampie variazioni.

Per quanto riguarda i punteggi medi normalizzati per le classi **III Secondarie di I grado** nelle prove di italiano si registra un andamento quasi costante nei primi tre anni scolastici considerati e leggermente in calo nell'ultimo (2013-2014), sia per il totale dei partecipanti che separatamente per maschi e femmine. Nelle prove di matematica l'andamento è invece in calo nei primi tre anni scolastici considerati e in lieve

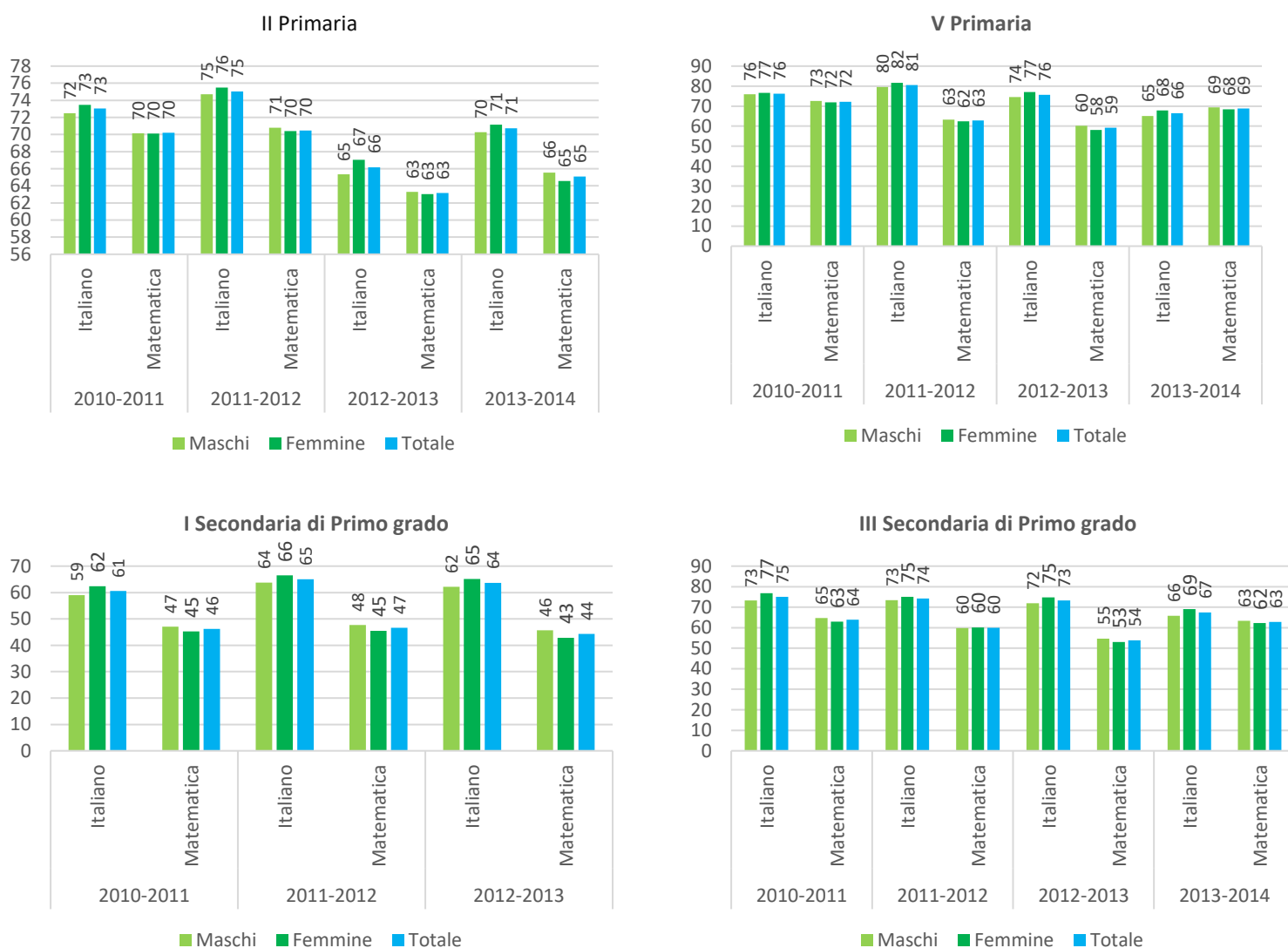
³⁷ I dati relativi alla classe I Secondaria di Primo grado sono riportati dall'a.s. 2010-2011 all'a.s. 2012-2013 per indisponibilità di dati nell'anno scolastico 2013-2014.

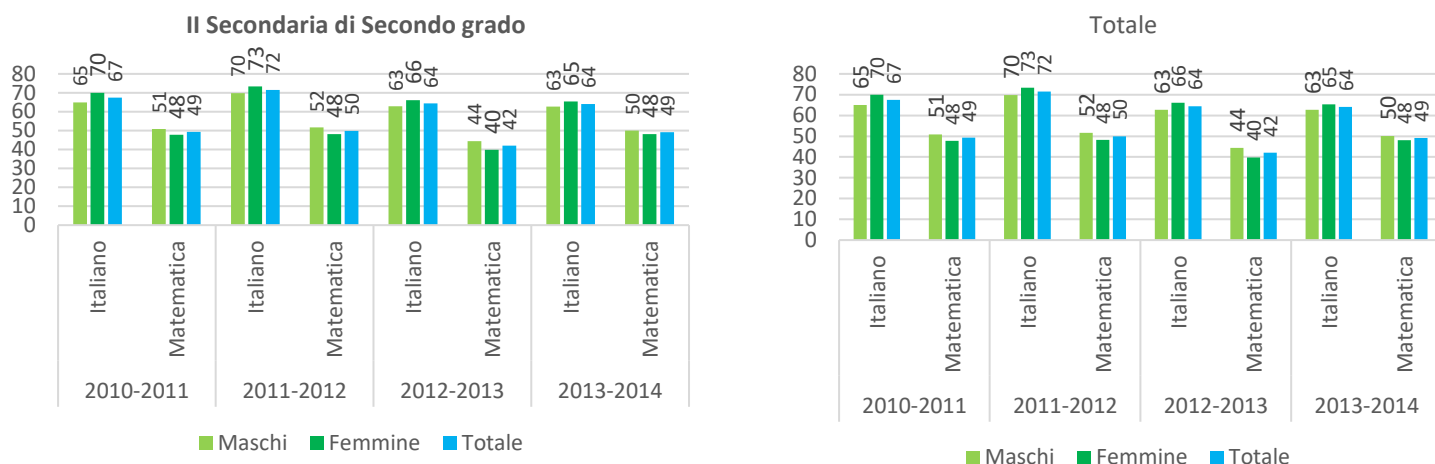
miglioramento nell'anno scolastico 2013-2014, con valori che rimangono comunque inferiori a quelli registrati nell'anno scolastico 2010-2011.

I punteggi medi relativi alle prove di italiano per le classi **II Secondarie di II grado**, presentano un miglioramento nei primi due anni scolastici considerati per poi decrescere leggermente negli ultimi due anni, sia per il totale dei partecipanti alle prove sia separatamente per maschi e femmine; nelle prove di matematica i punteggi risultano mediamente inferiori rispetto a quelli registrati nelle prove di italiano per tutto il periodo.

Considerando i punteggi medi normalizzati per il totale dei gradi scolastici (Figura 6), nelle prove di italiano, dopo una prima crescita fra i primi due anni scolastici, si registra un calo negli ultimi due anni scolastici (2012-2013 e 2013-2014). Per quanto riguarda le prove di matematica, i punteggi registrati risultano in calo per tutto il periodo considerato, a meno dell'ultimo anno scolastico 2013-2014 in cui i punteggi aumentano, raggiungendo valori superiori all'anno 2010-2011. Per tutto il periodo considerato i punteggi nelle prove di matematica sia per il totale dei partecipanti che separatamente per maschi e femmine risultano inferiori rispetto ai punteggi registrati nelle prove di italiano.

Figura 10.1 – I punteggi normalizzati delle prove Invalsi per materia, grado e anno





Fonte: elaborazione valutatore su micro-dati INVALSI

Box 10.1 – Elementi di criticità in vista del rapporto finale

Si riportano di seguito le principali problematiche incontrate nella fase di definizione del disegno di valutazione di impatto, riferite alle due fasi della ricostruzione del controfattuale (A) e della variabile risultato (B).

Elementi di criticità nell'individuazione del controfattuale

I micro-dati Invalsi ricevuti nel mese di aprile 2022 presentano informazioni anonimizzate sia a livello di Istituto scolastico, che di classe e alunni. Al fine di individuare all'interno dei micro-dati le scuole che hanno partecipato al DAS è stata formulata in data 25 marzo la richiesta di poter ricevere i dati con almeno l'indicazione in chiaro dell'Istituto Scolastico. A tal fine l'Ufficio Statistico di Invalsi ci ha indicato la necessità di avere apposita liberatoria da ciascun dirigente scolastico. Tale soluzione non è sembrata percorribile, oltre che per incompatibilità con le risorse economiche e temporali disponibili, anche alla luce delle difficoltà riscontrate a contattare gli Istituti Scolastici già evidenziate nel capitolo 5, che sarebbero state ulteriormente acuite dalla necessità di contattare anche istituti scolastici con un livello di *engagement* potenzialmente ancora inferiore perché coinvolte con minore intensità/continuità o non coinvolte affatto nel programma DAS.

Per le stesse difficoltà non sembra percorribile l'ipotesi di ricorrere ad una *survey* campionaria presso le scuole per la ricostruzione del controfattuale e delle variabili di *matching.*, anche in ragione dei problemi di rispetto della normativa in materia di *privacy* legati alla messa a disposizione dei dati su alunni che da tempo non sono più nell'istituto.

L'alternativa praticabile, proposta ad Invalsi, è invece quella di inserire nei micro-dati una variabile *dummy* categorica 0-1 (non ammessa-ammessa) fornendo loro l'elenco dettagliato, per codice meccanografico e per denominazione, degli Istituti beneficiari. In data 30 marzo 2022 Invalsi ci ha comunicato la propria disponibilità a prendere in carico questa richiesta, ma solo nel mese di settembre 2022, in virtù degli impegni per la rilevazione Invalsi nelle scuole nei prossimi mesi. Questo comporta la conseguente necessità di uno slittamento nelle tempistiche di consegna del rapporto finale prevista per inizio ottobre 2022.

Elementi di criticità nell'individuazione della variabile risultato

Data l'anonimizzazione dei dati Invalsi, l'effetto sulla variabile risultato sarà stimabile solo a livello di Istituto e non sarà possibile stimare gli effetti considerando le classi e gli alunni che all'interno dell'Istituto sono state beneficiarie dei singoli progetti.

Si segnala, inoltre, che gli effetti potranno essere calcolati solo in riferimento all'ordine e al grado per i quali sono previste le prove Invalsi.

Le informazioni ad ora disponibili non consentono quindi di stimare gli effetti in riferimento a tutti i gradi di ciascun ordine.

In linea con le problematiche già richiamate, in ragione dell'impossibilità di disporre di dati a livello di singolo studente e condurre indagini *ad hoc*, non sarà possibile "seguire" il percorso degli studenti nelle annualità successive, andando a verificare la loro attuale posizione nel sistema di istruzione e formazione o la loro fuoriuscita da esso.

Ulteriori difficoltà sono legate alla necessità di dati integrativi sia sulle variabili di *matching* degli Istituti Scolastici, sia in riferimento ai voti nelle materie di interesse che alla dispersione scolastica, che consentirebbero di raffinare l'analisi degli effetti e di rispondere anche alle domande valutative sulla dispersione scolastica, rispetto a cui valgono le considerazioni fatte in precedenza rispetto alle difficoltà di un confronto diretto con l'Ufficio Scolastico Regionale. Si sta, comunque, procedendo a verificare la possibilità di contattare l'Ufficio Scolastico anche per recuperare dati sulla dispersione scolastica per ciascuna scuola, per gli anni scolastici di riferimento di ciascun Avviso ed in serie storica (altrimenti non disponibili).

10.2 I principali risultati dell'analisi controfattuale

Da realizzare per il Report finale.

10.3 Il contributo degli interventi di orientamento, socializzazione extra scolastica e accompagnamento alla riduzione della dispersione scolastica

Da realizzare per il Report finale.

In virtù delle problematiche incontrate (per le quali si rimanda a quanto anticipato nel cap. 5), non è stato ancora possibile acquisire, alla data di consegna del presente report intermedio, il punto di vista diretto degli esperti coinvolti nei progetti di tipo C, che si considera, invece, di grande importanza ai fini della valutazione del contributo degli interventi di orientamento e supporto a studenti e famiglie realizzati nell'ambito dei progetti DAS. Si è scelto, pertanto, di rimandare la compilazione di questo paragrafo al rapporto finale, allo scopo di approfondire meglio questo tipo di impatti del programma Diritti a Scuola, compresa l'eventuale creazione (e/o rafforzamento) di sinergie tra istituzioni scolastiche e servizi socio-educativi territoriali, nell'ottica di accompagnare i destinatari finali in percorsi di integrazione sociale.

11 CONCLUSIONI

11.1 Le difficoltà del processo di valutazione

Il percorso di valutazione, come descritto ampiamente nel report intermedio, ha incontrato alcune “battute d’arresto”, che hanno avuto ripercussioni trasversalmente ai diversi ambiti tematici oggetto di valutazione o, in alcuni casi, hanno rallentato l’avanzamento di attività valutative specifiche.

Queste criticità hanno anche portato ad operare alcune scelte metodologiche e a privilegiare determinati strumenti e tecniche di valutazione piuttosto che altri, pur senza modificare l’impianto complessivo della valutazione e in linea con l’approccio flessibile e orientato al *problem solving* che si è scelto di adottare.

Una prima rilevante **criticità** incontrata è, infatti, relativa alla **limitata disponibilità** presso la Regione Puglia **di dati informatizzati relativi all’attuazione dei progetti DAS** all’interno delle diverse scuole **nel corso della programmazione 2007-2013**, a differenza di quanto si è verificato per il successivo settennio della programmazione FSE (2014-20) nel quale le informazioni sono state, invece, inserite direttamente nel portale Sistema Puglia sin dalla fase di candidatura della proposta progettuale da parte dei potenziali beneficiari (gli istituti scolastici). L’assenza di archivi documentali con le proposte progettuali e di dati completi relativi al personale docente e non docente (personale ATA, collaboratori scolastici, ecc.) reclutato tramite gli avvisi DAS e del personale esperto (psicologi, orientatori e mediatori culturali) utilizzato nei progetti C nelle ultime due edizioni del progetto (avvisi n. 7/2012 e n. 3/2013) ha reso necessario rivolgersi ad altri soggetti, in primis l’Ufficio scolastico regionale per la Puglia e le scuole coinvolte nei progetti DAS, con tempistiche inevitabilmente più lunghe e rilevanti difficoltà di contatto.

Inoltre, il **lungo intervallo di tempo intercorso fra le edizioni del Programma DAS oggetto di indagine e l’effettivo avvio dell’attività di valutazione ex post** ha assunto un carattere particolarmente problematico in virtù del fatto che le istituzioni scolastiche rappresentano contesti organizzativi che si contraddistinguono per un elevatissimo *turnover* del proprio personale. Nonostante la scelta di privilegiare la dimensione della continuità fra le due programmazioni concentrando l’attenzione valutativa su un **campione ragionato di 45 scuole impegnate nel progetto DAS sia nel corso della programmazione 2007-2013 oggetto della valutazione, sia nelle successive edizioni realizzate nel settennio 2014-2020**, la fase di campo ha comunque incontrato diverse difficoltà nel coinvolgere le scuole.

Da un lato, l’*engagement* delle scuole non si è rivelato in molti casi particolarmente forte, a fronte di una mole di impegni ordinari elevata e dell’insufficienza dell’organico a disposizione da dedicare ad attività di ricerca di materiali e recapiti, ma anche del carattere peculiare degli ultimi anni scolastici, che ancora in parte risentono dell’emergenza pandemica di Covid-19 che così fortemente ha impattato sul mondo della scuola.

Dall’altro, essendo cambiati nella maggioranza assoluta dei casi i dirigenti e, spesso, non essendo più nella scuola i referenti di progetto (trasferiti o in pensione), questo ha reso difficile sia ricostruire un quadro complessivo dell’esperienza del progetto nei diversi istituti e raccogliere i materiali necessari, sia riuscire a reperire nominativi e contatti del personale esterno coinvolto nei progetti DAS nella scuola (“docenti DAS” ed esperti esterni impegnati nei progetti di tipo C).

Per quanto concerne la **valutazione di impatto**, si sono rilevati elementi di **criticità sia nell’individuazione del controfattuale, sia nell’identificazione della variabile risultato**.

Sul primo versante, alla disponibilità dei micro-dati Invalsi con informazioni anonimizzate non soltanto a livello di classe e alunni ma anche a livello di istituto scolastico si è dovuto fare fronte, in assenza di strade alternative percorribili a valle di specifiche analisi di fattibilità, con la richiesta ad Invalsi di inserire nei micro-dati una variabile *dummy* categorica 0-1 (non ammessa-ammessa) fornendo all’istituto l’elenco dettagliato, per codice meccanografico e per denominazione, degli Istituti beneficiari. Opzione accettata da Invalsi, ma con tempistiche lunghe per prendere in carico questa richiesta (nel mese di settembre 2022, a fronte di una

richiesta effettuata in data 30 marzo 2022), con la conseguente necessità di uno slittamento nelle tempistiche di consegna del rapporto finale prevista per inizio ottobre.

Sul secondo versante, le criticità nell'individuazione della variabile risultato, sempre legate all'anonimizzazione dei dati Invalsi, riguardano la possibilità di stimare l'effetto sulla variabile risultato solo a livello di Istituto, senza poter stimare gli effetti considerando le classi e gli alunni che all'interno dell'Istituto sono state beneficiarie dei singoli progetti.

Le informazioni ad oggi disponibili non consentono, inoltre, di stimare gli effetti in riferimento a tutti i gradi di ciascun ordine (ma soltanto in riferimento all'ordine e al grado per i quali sono previste le prove Invalsi) né di "seguire" il percorso degli studenti nelle annualità successive, andando a verificare la loro attuale posizione nel sistema di istruzione e formazione o la loro fuoriuscita da esso.

Ulteriori difficoltà sono legate al reperimento di dati integrativi sia sulle variabili di *matching* degli Istituti Scolastici, sia in riferimento ai voti nelle materie di interesse che alla dispersione scolastica, che consentirebbero di raffinare l'analisi degli effetti e di rispondere anche alle domande valutative sulla dispersione scolastica, rispetto a cui sono attualmente in corso ulteriori verifiche.

Le criticità evidenziate consentono alcune **prime riflessioni e considerazioni**, nella prospettiva di miglioramento incrementale dei processi attuativi a partire dalle criticità emerse.

Una prima considerazione, di carattere più operativo, riguarda **l'importanza della digitalizzazione di tutti i processi di attuazione dei progetti implementati**. Poter contare su basi dati complete e certe non soltanto consente un monitoraggio puntuale delle attività e, quindi, una migliore gestione delle progettualità, ma si rivela anche essenziale per poter svolgere attività di valutazione *in itinere* ed *ex post*. La disponibilità delle anagrafiche e dei recapiti di contatto di tutti i beneficiari e i destinatari degli interventi, in particolare, permette di svolgere opportune attività di *follow up*, funzionali alla valutazione dei risultati delle azioni finanziate. In questo senso, il caricamento obbligatorio di questo tipo di informazioni sui gestionali della Regione Puglia può rivelarsi senza dubbio prezioso ai fini di una buona valutazione.

Una seconda riflessione, anch'essa di carattere operativo, è legata al tema dei rifiuti espressi da parte delle scuole. Posta la condizione di oggettiva difficoltà a procedere emersa per alcuni, in generale potrebbe risultare utile **"vincolare" i finanziamenti alla disponibilità dei soggetti beneficiari a partecipare alle attività di monitoraggio e valutazione** che si rendessero necessarie nel corso dei progetti finanziati ed *ex post*, così come regolato in altri contesti regionali mediante firma di appositi moduli all'avvio delle attività.

Un'ultima considerazione riguarda i **tempi della valutazione ex post**, ovvero dopo quanto tempo abbia senso effettuare una valutazione *ex post*. Le significative difficoltà incontrate nel reperire documenti, materiali e contatti delle persone coinvolte nel programma DAS, anche da parte di soggetti disponibili (disposti, ad esempio, a fornire le informazioni richieste con riferimento ai progetti portati avanti nelle edizioni di Diritti a scuola realizzate nel corso della programmazione 2014-2020) devono, infatti, indurre una riflessione più approfondita rispetto a quale sia l'intervallo temporale più adeguato che deve trascorrere per svolgere una valutazione di questa natura. Che deve, inevitabilmente, essere tale da consentire ai risultati di "sedimentare" opportunamente, ma non così lungo da rendere difficile qualsiasi ricostruzione dell'intervento attraverso la voce degli attori direttamente coinvolti

11.2 Una valutazione di insieme del programma DAS

Da realizzare per il Report finale.