CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

**Ambiti di interesse e finalità**
*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

**Aims and scope**
*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

# Civitas educationis

## EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI
Numero 2
Dicembre 2017

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857548005
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

# *Table of contents – Indice*

*Enricomaria Corbi*
Editorial – WhatsApp, the school and the family.
Some educational reflections 7
Editoriale – WhatsApp, scuola e famiglia.
Alcune considerazioni pedagogiche 11

SYMPOSIUM
Early school leavers in Europe:
the contemporary situation and future prospects

*Margherita Musello e José González-Monteagudo*
Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione 17

*Pierangelo Barone*
L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano 23

*Francesca Bracci e Teresa Grange*
Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta.
Una ricerca sul campo 45

*Claudio Crivellari*
Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie 65

*Antonia Cunti*
L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento 83

*Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini*
L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali 99

*Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses*
L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati 133

*Marinella Muscarà*
Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno 147

*Alessandra Priore*
Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola 173

*Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núra Llevot*
El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro 185

*Rossana Sicurello*
Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento 203

ESSAYS – SAGGI

*Massimiliano Fiorucci*
Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale 253

*Maura Striano*
L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione 269

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

*Salvatore Lucchese*
Sirignano F.M., *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, Milano: Franco Angeli, 2017 285

Abstracts 291

# *Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento*

Rossana Sicurello*

***Riassunto***

*La dispersione scolastica e l'abbandono dell'istruzione e della formazione costituiscono per l'Europa un problema sociale ed educativo di grande rilevanza poiché sono legati a fenomeni come disoccupazione, emarginazione sociale, povertà, immigrazione. Le cause sono diverse, quali problemi personali e familiari, difficoltà di apprendimento, scarsa capacità delle scuole di intercettare i bisogni degli studenti e motivarli allo studio. Essendo un'emergenza comune, il problema della dispersione scolastica appare al centro delle politiche di istruzione e formazione promosse dai Paesi membri dell'Unione Europea, anche alla luce dei nuovi obiettivi della Strategia di Lisbona 2020.*

***Parole-chiave:*** *dispersione; abbandono; formazione; educazione.*

## 1. Premessa

Come documentato da numerosi studi nazionali ed internazionali (Frabboni & Baldacci, 2004; Cedefop, 2010; Ross & Leathwood, 2013; Lamote *et al.*, 2013; Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016) la dispersione scolastica e l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione costituiscono un problema che coinvolge un numero sempre maggiore di giovani.

Il tema della lotta alla dispersione scolastica emerge con evidenza già all'inizio degli anni Settanta del secolo scorso in uno studio dell'UNESCO (Faure *et al.*, 1972: 70-72) in cui viene riconosciuta l'importanza della parità di accesso all'istruzione nonché delle pari opportunità di successo nei percorsi di istruzione e formazione, nel rispetto delle specificità di ciascuno[1]. Negli stessi anni, don Milani, in uno scritto molto celebre del 1967 intitolato *Lettera ad una professoressa*, rileva che il "principale problema

* Università degli Studi di Enna "Kore" (Italy).

1 Nel Rapporto Unesco del 1972 si sviluppa il principio della parità di accesso all'istruzione, il diritto universale all'istruzione, la possibilità di imparare per tutta la vita, l'impegno educativo e di istruzione di base universale come una priorità assoluta per le politiche educative.

che ha la scuola sono i ragazzi che perde" (Milani, 1967: 35), ossia quei ragazzi che, pur continuando a frequentare il circuito scolastico ed educativo, non sono aiutati a esprimere al meglio le proprie potenzialità o che risultano fuori dal contesto scolastico ed educativo stesso. Attualmente alla luce dei nuovi obiettivi di Europa 2020 e configurandosi quale indicatore della qualità del sistema scolastico, in termini di equità, di inclusione, di opportunità e successo formativo, la dispersione scolastica e l'abbandono precoce degli studi e della formazione rappresentano un significativo *focus* di interesse per la ricerca scientifica, le organizzazioni scolastiche ed educative e i decisori politici. L'obiettivo è quello di ridefinire le politiche formative nei termini di *welfare* educativo o *learnfare*[2], accompagnandole con una formazione di qualità per tutti, che incontri i bisogni, le caratteristiche, i progetti dei giovani e permetta loro di esercitare forme di cittadinanza attiva (Margiotta, 2012: 136). Il fine è quello di pensare allo sviluppo delle capacità di un soggetto non unicamente nei termini della sua occupabilità ma come fulcro attorno a cui ruota l'inclusione della persona sia nella società che nel mondo del lavoro (Costa, 2014: 83-108).

Il saggio si articola in tre sezioni. Nella prima si offre un'analisi della dispersione scolastica, delle cause e dei suoi effetti sociali individuali, collettivi e cumulativi. Innanzitutto, viene specificata l'ampiezza del fenomeno poiché esso comprende non solo l'abbandono della scuola, ma anche le ripetenze, i ritardi rispetto all'età scolare, le frequenze irregolari, l'insuccesso educativo. *Drop-out*[3] ed *Early School Leavers*[4] sono le denominazioni adottate dagli organismi internazionali per indicare i fenomeni appena descritti. Per spiegare le cause della dispersione scolastica si fa ricorso a tre ordini di fattori: fattori individuali, fattori familiari e socio-economici e fattori scolastici. Oltre ad essi, le indagini mettono in evidenza gli eventi significativi che si distinguono nel percorso biografico di un giovane in successione cronologica, in quanto tappe importanti che possono condurre

2 Secondo il punto di vista di Umberto Margiotta il *learnfare*, termine mutuato dai contesti anglosassoni, in chiave europea può essere ampliato da una accezione in cui viene utilizzato in riferimento ai programmi di reinserimento scolastico previsti per giovani che ricevono una forma di contribuzione se frequentano la scuola e completano gli studi a un'altra in cui viene sviluppato come *welfare attivo* e a*bilitante*, fondato sull'idea di formazione come diritto individuale, che consenta a tutti di raggiungere il possesso di quelle capacità di accesso alla partecipazione attiva alla società, attraverso dispositivi che garantiscano tanto i diritti di accesso che di successo, nonché la libertà sostanziale di scelta nei percorsi formativi.

3 Il termine *drop-out*, di origine anglosassone, indica i giovani fuoriusciti, 'caduti fuori' da un percorso formativo o lavorativo senza il conseguimento di una certificazione formale.

4 La definizione *Early School Leavers* (il cui acronimo è ESL) rappresenta l'indicatore proposto dall'Eurostat e utilizzato in ambito europeo per l'analisi del fenomeno e come base di confronto tra i vari Paesi dell'UE; si riferisce alla quota dei giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni, in possesso della sola licenza media e che si trovano al di fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale.

a fenomeni di dispersione o di abbandono scolastico (Colombo, 2010). Nei modelli interpretativi più recenti, dunque, per spiegare il fenomeno della dispersione scolastica vengono presi in considerazione variabili dirette, osservabili all'interno della scuola e/o classe, o indirette, ascrivibili ai contesti familiari e sociali, che comunque rimandano a un impianto sistemico e multidimensionale. Si sostiene, infatti, che il fenomeno della dispersione sia l'esito di macroprocessi che hanno origine a livello ambientale e che interagiscono sia con il sistema scolastico sia con i comportamenti e le decisioni individuali. Tale approccio comporta, a livello di indagini empiriche, determinate scelte metodologiche basate non sull'individuazione di lineari rapporti reciproci di causalità, ma su un'analisi multifattoriale che prenda in considerazione una molteplicità di variabili. In questo senso, la dispersione scolastica viene attualmente vista come una questione di grande rilevanza teorica e di importante significato umano e civile, la cui soluzione richiede la messa in atto di incisive azioni di politica scolastica, ma anche di supporto psico-pedagogico-didattico al fine di conseguire obiettivi coerenti e plausibili con i bisogni del contesto sociale e della persona coinvolta. Ne è una prova il fatto che, a partire dalla fine del XX secolo e in misura maggiore all'inizio del XXI secolo, grazie anche alla diffusione di una concezione della persona come valore prioritario e assoluto, come fondamento della cittadinanza attiva, della società solidale, dello Stato democratico, e sulla base di una concezione dell'istruzione come bene sia individuale che pubblico, la dispersione scolastica gradualmente è stata presa a carico e affrontata dagli Stati europei, determinando un indirizzamento degli sforzi politici verso la rimozione delle cause primarie e secondarie, dirette e indirette che la determinano, al fine di far sì che nella scuola si possa diffondere equità (UNESCO, 2000; Ghione, 2005; Bramanti & Bianchi, 2006; Caputo, 2006; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Colombo, 2013; Fondazione Giovanni Agnelli & Save The Children, 2015). Nella prima parte del saggio, un punto fondamentale della trattazione riguarda il passaggio dal livello emergenziale espresso dal concetto di dispersione scolastica a quello più propositivo di successo formativo lungo tutto l'arco della vita e da sostenere anche al di fuori dei percorsi formali di istruzione.

Nella seconda sezione, partendo dall'analisi dei dati statistici messi a disposizione da alcune organizzazioni internazionali sui livelli di abbandono dell'istruzione e della formazione registrati nei diversi paesi europei, vengono indagate le politiche europee integrate (educative e socio-lavorative) nella lotta alla dispersione scolastica e all'ELET (*Early Leaving in Education and Training*) finalizzate al reinserimento scolastico e alla promozione della persona. La scelta dell'Unione Europea è quella di puntare sulla formazione di base e permanente come chiave per lo sviluppo economico e sociale della Comunità in quanto, nell'attuale società della conoscenza, il pensiero critico, l'inventiva, la capacità di scelta e di risolvere problemi sono considerati elementi in grado di rafforzare il livello di partecipazione attiva e democratica delle persone, con vantaggiose ricadute sia per l'eco-

nomia e il mercato che per la realizzazione del benessere dei giovani (ET 2020). Si ritiene infatti che un'istruzione maggiore o migliore possa portare a una serie di risultati positivi relativi all'occupazione, a stipendi più alti, a una salute migliore, a una minore criminalità, a una maggiore coesione sociale, a costi pubblici e sociali minori e a una maggiore produttività e crescita. Per contro, viene rilevato da più parti che un'istruzione inadeguata in seguito all'abbandono precoce abbia costi elevati per l'individuo, la società e l'economia (Psacharopoulos, 2007; Belfield, 2008; Nevala *et al.*, 2011).

Nell'ultima parte del saggio il *focus* dell'attenzione viene diretto verso le strategie d'azione per combattere la dispersione scolastica e favorire il successo formativo di tutti e di ciascuno: da una maggiore e più specifica formazione degli insegnanti a un'attenzione maggiore verso la formazione dello studente: lo scopo è quello di prevenire la dispersione scolastica, laddove presente combatterla, riducendo la distanza tuttora esistente tra mondo della scuola e mondo del lavoro, sviluppando negli studenti una maggiore consapevolezza del proprio progettare e del proprio agire verso l'acquisizione di competenze di autovalutazione, di lavoro cooperativo e di comunicazione interpersonali.

## 2. Cosa si intende per dispersione scolastica

Con l'espressione dispersione scolastica si intendono tutti quei fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio, come inadempienze dell'obbligo scolastico, uscite in corso o a fine anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria e post-obbligatoria, prima del raggiungimento del titolo di studio relativo, abbandoni. Essendo un fenomeno che racchiude l'insieme delle bocciature, delle ripetenze e degli abbandoni e descrivendo la discontinuità dei percorsi rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli, la dispersione scolastica mette in luce una condizione di svantaggio e di disagio a fronte delle necessità proprie di ogni persona di disporre degli strumenti fondamentali per vivere e operare in autonomia in una società sempre più competitiva, complessa, selettiva e di esercitare i suoi diritti/doveri di cittadinanza (Faure *et al.*, 1972; Frabboni & Baldacci, 2004; Batini, 2014; Batini & Giusti, 2015; Batini & Bartolucci, 2016). Definita come "l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema di un paese" (Brimer & Pauli, 1971), gli indicatori utilizzati per misurare la dispersione sono generalmente due: il tasso di ripetenza che, prendendo come misura lo stesso universo, indica la percentuale di coloro che vengono bocciati e quindi debbono ripetere la stessa annualità scolastica, e il tasso di abbandono, che indica la percentuale di coloro che cessano di frequentare, senza portare a termine l'annualità scolastica sul totale degli iscritti.

Come anche specificato dalla Commissione Europea (European Commission, 2011), la dispersione scolastica risulta quindi distinta dall'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione o *Early Leaving from*

*Education and Training* (ELET), espressione elaborata a livello europeo in riferimento a tutti quei soggetti che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione, ovvero a quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado o inferiore e che non continuano gli studi, né intraprendono alcun tipo di formazione. Per una comprensione allargata dei processi di dispersione è indispensabile altresì fare riferimento ai NEET o *Not in Education, Employment or Training* (Eurofound, 2012; 2014; ISFOL, 2015; OECD, 2015), ossia a quella parte di giovani tra i 15 e i 24 anni che non studiano, non seguono una formazione e non lavorano. L'aumento della percentuale dei NEET, essendo indicatore ed espressione delle difficoltà di transizione tra scuola e lavoro, determina un costo economico e sociale elevato sia per l'UE che per i singoli Paesi, oltre agli effetti di depauperamento progressivo e marginalizzazione della fascia più attiva della popolazione. Dal momento che la percentuale di NEET in un paese viene messa in diretta relazione con il suo stato di crisi economica, i tassi di disoccupazione e la sua (in)capacità di far fronte a quella che è definita una vera e propria emergenza sociale, quello dei NEET può essere concettualizzato come l'atteggiamento rinunciatario dei giovani di fronte alla crisi economica e alle difficoltà percepite (reali o meno) di trovare un lavoro, vale a dire una sorta di impotenza appresa o *learned helplessness* (Seligman, 1975).

Alla dispersione scolastica, all'abbandono dei percorsi di istruzione e formazione e al conseguente fenomeno dei NEET si accompagnano problematiche che riguardano sia la singola persona, considerata nella sua dimensione psicologica ed esistenziale, sia la società a cui la persona stessa appartiene. A livello personale un'istruzione inadeguata o non praticamente capace di sostenere la persona non consente la maturazione di quelle competenze richieste dal mercato del lavoro e la possibilità di ottenere più facilmente un'occupazione adeguata alle proprie aspettative con la conseguenza di non permettere al soggetto di essere autonomo, di avere indipendenza economica e di costruire un progetto di vita svincolato dalla famiglia, determinando un maggior rischio di disoccupazione, impieghi con minori garanzie, maggiore occorrenza di lavori *part-time* e guadagni inferiori (NESSE, 2010; European Commission, 2011). Altri risultati pervenuti dimostrano che chi abbandona precocemente l'istruzione e/o la formazione è meno incline a essere un cittadino attivo, ossia a partecipare in misura ridotta alle elezioni e ad altri processi democratici (Rousseas & Vretakou, 2006; NESSE, 2010). Inoltre, l'abbandono precoce riduce anche le possibilità delle persone di partecipare attivamente ad attività sociali e culturali (Rousseas & Vretakou, 2006). Infine, i giovani che abbandonano precocemente gli studi potrebbero essere più inclini ad avere una salute fisica e mentale instabile (Belfield, 2008) e potrebbero correre maggiori rischi di sviluppare un comportamento antisociale o dedicarsi ad attività criminali (Nevala *et al.*, 2011). A tali conseguenze individuali dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione sono legate anche quelle sociali ed economiche. A livello socio-economico la dispersione scolastica,

che spesso sfocia in abbandono dell'istruzione e della formazione, può produrre bassi livelli di capitale umano, competenze inadeguate, conoscenze poco spendibili, riduzione della competitività. Avere un grado di istruzione inadeguato significa per i giovani non avere un livello di competenze richiesto dalle economie di oggi, che si basano sui mezzi di produzione ad alto coefficiente di conoscenze (*Ibidem*). Ciò produce una riduzione dei tassi di occupazione, minore crescita economica e gettito fiscale da un lato e maggiori indennità di disoccupazione e prestazioni socio-assistenziali, aumento della spesa pubblica e sanitaria dall'altro (NESSE, 2010). Le conseguenze negative prodotte dalla dispersione scolastica e dall'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione non si fermano con il passaggio da una generazione all'altra, ma al contrario perdurano: i genitori con bassi livelli d'istruzione con maggiori probabilità tenderanno ad attribuire poco valore all'istruzione e alla conoscenza rispetto a quelli che possiedono un livello di istruzione adeguato, esponendo i propri figli a maggiori rischi di abbandono precoce e disoccupazione (Psacharopoulos, 2007).

## 3. Cause determinanti

Nel trattamento della dispersione scolastica e dell'abbandono dell'istruzione e della formazione l'analisi del dato quantitativo si è via via intrecciata con l'analisi delle cause, dei processi, delle ricadute sociali e delle politiche attive di contrasto. Risulta interessante pertanto ripercorrere brevemente le tappe del cammino che a partire dalla considerazione della dispersione come dato oggettivo statico di cui prendere atto giunge a quello di successo formativo come obiettivo dinamico da perseguire (Consiglio dell'Unione Europea, 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014a; 2014b).

Negli anni '60 del secolo scorso la dispersione scolastica viene spiegata mediante il ricorso a fattori familiari e/o culturali o a fattori socio-economici che determinano un meccanismo di espulsione dei più poveri e/o emarginati dal sistema scolastico da parte delle istituzioni. La dispersione viene spiegata facendo un esplicito riferimento alle teorie sulla deprivazione socioculturale e sulla marginalità economica degli strati svantaggiati della società e delle minoranze immigrate (Coleman, 1966; Cicatelli & Malizia, 2012). In questa fase, la tipologia di interventi si colloca dunque nell'ambito del potenziamento scolastico al fine di modificare il condizionamento esercitato dall'ambiente familiare deprivato e dal contesto socioeconomico in cui la persona vive.

Negli anni '70 del secolo scorso, grazie alla diffusione della scolarizzazione di massa e sulle base della divulgazione di teorie maggiormente aperte ai fattori individuali e alla qualità dell'istruzione, si fa strada una visione più allargata della dispersione che comprende, oltre ai soggetti con basso rendimento, anche tutta l'area del disagio giovanile, scolastico ed extrascolastico, non necessariamente identificabile con i soggetti economicamente

svantaggiati. Si avverte, quindi, la necessità di utilizzare indicatori più complessi per misurare i fenomeni dispersivi, al fine di includervi anche coloro che rimangono dentro il sistema, ma con modalità irregolari, disfunzionali, con insufficiente motivazione. In questa fase le politiche non si concentrano più soltanto sugli interventi mirati alle cosiddette 'fasce deboli', ma adottano piani straordinari per consentire alla scuola, diventata di massa, di fronteggiare il fenomeno in maniera complessiva e totale.

A partire dagli anni '80 acquista più rilevanza la dimensione soggettiva e dunque si inizia ad attribuire minore peso alle determinanti sociali per riconoscere i tratti individuali e irripetibili di ogni percorso individuale. In questa fase, le difficoltà scolastiche sono maggiormente legate agli atteggiamenti di rifiuto, disimpegno, resistenza dei ragazzi al percorso scolastico. Negli stessi anni emerge, con una rilevanza progressiva, il tema della relazione con gli insegnanti e dunque si comincia a porre attenzione allo stile di conduzione del gruppo classe, al ruolo attivo o passivo in cui sono relegati gli studenti, al linguaggio (inclusivo o escludente) utilizzato in contesto didattico. In questa fase gli interventi si collocano nell'area della motivazione e perseguono dunque obiettivi di tipo relazionale, essendo finalizzati al miglioramento della qualità delle interazioni studente-docente.

Dal decennio conclusivo del secolo scorso a quello iniziale del XXI secolo l'attenzione si focalizza su un approccio multifattoriale: la letteratura scientifica più recente sulla dispersione scolastica (Colombo, 2010; 2015; Lamb *et al.*, 2011; Alistair & Leathwood, 2013; Batini, 2014; Scales, 2015; Bartolucci & Batini, 2016; Batini & Bartolucci, 2016) converge nell'adottare modelli e chiavi di lettura del fenomeno di tipo sistemico e multidimensionale, anche perché le dinamiche e le interazioni fra i molteplici elementi che entrano in gioco a più livelli sono differenti e variegati e investono l'intero contesto scolastico, formativo, economico e culturale. In tale prospettiva, molto utile appare il rapporto curato da European Commission, EACEA, Eurydice e Cedefop (2014) che, sulla base di dati raccolti in molti Paesi europei, mette in luce l'incidenza dei diversi fattori determinanti fenomeni di dispersione scolastica e di abbandono dei percorsi di istruzione e formazione raggruppandoli in tre categorie principali.

In primo luogo si distinguono i fattori relativi alle caratteristiche psicologiche degli studenti quali la presenza di eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, di bisogni educativi speciali, un atteggiamento di rifiuto verso la scuola, il disimpegno, l'auto-percezione di inadeguatezza agli insuccessi (Dalton *et al.*, 2009). Dalla letteratura scientifica sul tema emerge in particolare il ruolo del senso di auto-efficacia: gli studenti con migliore percezione delle proprie capacità e maggiore autostima hanno maggiore motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014). Le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali determinano maggiore probabilità di abbandono (Batini, 2015).

In secondo luogo si evidenziano i fattori familiari e socio-economici quali l'appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantag-

giata, uno scarso livello di istruzione dei genitori e di coinvolgimento di questi ultimi nella vita scolastica dei figli, l'instabilità del nucleo familiare. Per quanto riguarda i fattori familiari, si rivela significativa la relazione tra abbandono scolare precoce e genitori con basso livello d'istruzione (Lundetræ, 2011): un ambiente di provenienza culturalmente svantaggiato porterebbe infatti a nutrire basse attese nei confronti della scuola e della riuscita scolastica. A minore scolarità degli adulti che esercitano un ruolo genitoriale parrebbe corrispondere una minore motivazione media allo studio e una minore volontà di distinguersi da parte dello studente (Petruccelli, 2005) con retroazione, quindi, sui fattori individuali. Sulla dispersione scolastica incidono anche fattori socio-economici: sono ormai molte le ricerche e le rilevazioni nazionali e internazionali che evidenziano le correlazioni fra le condizioni socio-economiche della famiglia, il rendimento scolastico e la durata complessiva del percorso di studi. I gruppi di ragazzi svantaggiati economicamente sono più a rischio di abbandono scolastico, anche per le pressioni (esplicite o implicite) che ricevono per diventare il prima possibile indipendenti economicamente o comunque per alleviare le spese della famiglia di origine (Bradley & Renzulli, 2011). La cultura di riferimento, i discorsi scambiati in famiglia sul ruolo del lavoro, sulla necessità di contribuire al *budget* familiare, la minore rilevanza e sostegno dato al percorso di istruzione si possono tradurre in una volontà del ragazzo/a di interrompere l'esperienza scolastica per poter fornire un supporto economico alla propria famiglia. La ricerca evidenzia la maggiore probabilità da parte di immigrati e figli degli immigrati rispetto agli autoctoni di incorrere nella dispersione e, specificatamente, di abbandonare precocemente il percorso di istruzione (OECD, 2015). Alcuni studi (Jugovic & Doolan, 2013) evidenziano, infatti, il problema delle minoranze etnico-culturali, in particolare dei nomadi rom, i quali, in tutti i Paesi del sud-est Europa, sono tra i gruppi più svantaggiati nell'ambito dell'istruzione. In questi casi, tra i fattori che concorrono alla dispersione scolastica si evidenziano: mobilità territoriale, instabilità residenziale, ritardo scolastico per problemi linguistici, ma anche l'atteggiamento della scuola e degli insegnanti (OECD, 2006; Canino, 2010) che ritengono, a torto o a ragione, che gli studenti immigrati abbiano una probabilità rilevante di avere un rendimento scolastico basso.

Infine, si distinguono i fattori interni al sistema scolastico quali l'organizzazione e il clima scolastico, le modalità di svolgimento della didattica, la qualità delle relazioni interpersonali, le ripetenze. Numerose sono infatti le ricerche che evidenziano il ruolo di fattori interni alla scuola (il modo in cui l'insegnamento e la didattica sono organizzati e sviluppati, le relazioni interpersonali che si instaurano a scuola, aspetti legati all'organizzazione e al funzionamento della scuola) rispetto al fenomeno della dispersione scolastica. Da una parte emerge la rilevanza della relazione insegnante-studente (Trinchero & Tordini, 2011), dall'altra il ruolo dell'insuccesso scolastico, testimoniato dalla forte correlazione tra bocciature e abbandoni (Batini *et al.*, 2016). Le scuole con classi molto numerose parrebbero avere

un effetto negativo sulle performance scolastiche degli studenti (Balfanz & Legters, 2005); scelte anticipate paiono aumentare il rischio di dispersione, così come la possibilità di *curricula* diversificati a cui accedere cambiando il percorso anche *in itinere* sembra, invece, arginare le percentuali di dispersione (Rumberger & Lamb, 2003). Un altro fattore strutturale importante, che in passato ha contribuito a far aumentare l'abbandono, è legato infatti alla rigidità da parte dei sistemi scolastici nel permettere il passaggio degli studenti da un percorso di studi all'altro (liceale, tecnico o professionale). La mancata equivalenza tra i diversi indirizzi, l'impossibilità di riconoscimento di percorsi già svolti, la scarsa pratica legata alla certificazione e al riconoscimento delle competenze acquisite spesso hanno scoraggiato coloro che, pur interessati al conseguimento di una qualifica o di un diploma, hanno visto sfumare la possibilità di capitalizzare quanto appreso in precedenza (Antonmattei & Fouquet, 2011; OECD, 2012; European Commission, 2013a).

Tra i motivi che possono favorire l'abbandono precoce troviamo anche le condizioni del mercato del lavoro del territorio in cui le scuole si collocano (Tumino & Taylor, 2013) che possono promuovere o limitare il fenomeno dell'abbandono. Come sostiene Nevala (2011), confermando i risultati delle indagini della Commissione europea (European Commission, 2011), elevate opportunità lavorative o la presenza di mercati di lavoro regionali o stagionali (quali il turismo o l'edilizia) possono indurre i giovani ad abbandonare precocemente la scuola allo scopo di migliorare la situazione economica della famiglia o diventare più indipendenti.

Essendo riconducibile a diversi fattori intrecciati tra loro, come rilevato da Benvenuto (2011), attualmente si può parlare di "differenti dimensioni o livelli di dispersione" o "dispersione al plurale" per distinguere: a) le forme di dispersione nei percorsi scolastici, di tipo materiale, che riguardano gli studenti che rallentano o cambiano percorso nel sistema di istruzione e formazione (questo livello rimanda all'analisi dei flussi, vale a dire delle ripetenze, delle non ri-scrizioni, dei trasferimenti, ritiri o passaggi degli studenti all'interno del sistema di istruzione); b) le forme di dispersione nell'apprendimento e nel processo di istruzione scolastica (questo livello rimanda all'analisi dei debiti scolastici o giudizi di non sufficienza, dei tassi di bocciatura, dei livelli raggiunti nelle distinte competenze disciplinari o trasversali, di scuola o a carattere comparativo nazionale/internazionale, e quindi la qualità degli apprendimenti); c) le forme di dispersione nell'integrazione e relazione sociale (questo livello riguarda l'analisi del disagio, devianza e disaffezione da regole, contesti sociali e valori condivisi a scuola e nella società civile, dell'abbandono); d) le forme di dispersione tra titoli di studio e competenze acquisite da un lato ed entrata nella vita professionale dall'altro (coerenza tra titoli e reclutamenti o contratti, ricaduta degli investimenti nell'istruzione).

Il riconoscimento da un lato dell'importanza della conoscenza come risorsa primaria per assicurare competitività e coesione sociale e dall'altro dell'educazione per tutti e per tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) ha

avuto come riflesso nell'ambito della lotta alla dispersione lo sviluppo sia del tema della qualità dell'educazione inclusiva sia del concetto di successo formativo. Lo spostamento del *focus* dell'attenzione dalla dispersione come dato oggettivo di cui prendere atto all'educazione inclusiva e al successo formativo come obiettivi da perseguire (Consiglio dell'Unione Europea, 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014a; 2014b) ha imposto due urgenze: da un lato quella di dotarsi di parametri di valutazione dei livelli formativi basati sia su indicatori di risultato, che riguardano gli esiti scolastici, sia su indicatori di processo, che riguardano l'intero itinerario di studi, la sua perseguibilità, il 'ben-essere' stesso dell'individuo; dall'altro quella di chiamare in causa l'azione combinata di tutti i soggetti (pubblici e privati) responsabili della formazione e non soltanto la scuola, che rimane tuttavia il contesto chiave in cui i vissuti si elaborano in scelte per il futuro. È nata, cioè, una riflessione a partire da una concezione della scuola come luogo di incubazione delle varie forme di incertezza e disagio che ha imposto agli attori della formazione di accompagnare le transizioni dalla scuola al lavoro, senza perdere di vista l'obiettivo di mantenimento, sviluppo, riconversione permanente del capitale umano. La promozione del successo formativo non può infatti coincidere con il semplice supporto allo studio ma presuppone un'attenzione di tipo educativo finalizzata allo sviluppo armonico di tutte le dimensioni costitutive del soggetto che apprende: è la tensione allo sviluppo integrale della persona considerata nella sua complessità (Goleman, 1996; Gardner, 2002; Baldacci, 2005) a porre le giuste premesse per il conseguimento del successo formativo. Poiché il concetto di successo formativo, in prospettiva pedagogica, può essere inteso come il pieno compimento della persona, il suo conseguimento non attiene esclusivamente a una prospettiva formativa e scolastica (Smith & Hattam, 2004) bensì implica, più in generale, una presa in carico complessiva e integrale della persona e un accompagnamento verso il suo sviluppo integrale (Montalbetti & Lisimberti, 2015); di conseguenza le modalità, lo stile e il contesto in cui si esercita l'accompagnamento educativo sono essenziali. Riflettere sul modo in cui favorire il successo formativo è essenziale poiché il suo perseguimento, come riconosciuto anche dai più prestigiosi organismi internazionali e sovranazionali (Schleicher, 2006), ha profonde implicazioni a tre livelli: personale perché pone le premesse per la piena e autentica realizzazione personale, sociale in quanto fornisce all'individuo l'opportunità di svolgere un ruolo attivo nella società, economico poiché contribuisce allo sviluppo complessivo del sistema di un paese (Consiglio dell'Unione Europea, 2009).

La letteratura internazionale (Bowers *et al.*, 2013; Doll *et al.*, 2013), nonché la disamina critica delle buone pratiche per il contrasto alla dispersione scolastica e il perseguimento del successo formativo (European Commission, 2013, European Commission *et al.*, 2014), confermano l'importanza di alcuni elementi tra i quali la centralità dello studente, la personalizzazione dei percorsi e la presa in carico da parte di una rete territoriale

integrata (Bramanti & Odifreddi, 2006) in cui assume un ruolo importante la scuola, il legame tra scuola e famiglia e tra scuola e mondo professionale (Colombo, 2010): sono questi stessi soggetti a essere chiamati in causa per affrontare, anche in termini di prevenzione primaria, il fenomeno (Pozzi *et al.*, 2015). Nello scenario delineato assumono un ruolo privilegiato anche i contesti lavorativi e il terzo settore cui è sovente demandato, pur con modalità e a livelli diversificati, il sostegno scolastico (We World Intervista *et al.*, 2014).

## 4. Azioni europee di politica formativa e socio-lavorativa

I costi umani ed economici che si generano dalla dispersione scolastica e/o dall'abbandono precoce degli studi e della formazione hanno imposto ai Paesi europei lo sviluppo di strategie di politica formativa e sociale con l'obiettivo generale di ridurre a un livello minimo i tassi di ESL nella popolazione giovanile, sia in ottica preventiva (evitare l'abbandono) che di intervento (agire sulla dispersione) e compensativa (promozione del rientro formativo, formazione di abilità di base e trasversali in età post-scolare). È bene sottolineare però che l'obiettivo si iscrive nel più generale orientamento europeo finalizzato alla promozione dell'equità nei sistemi scolastici e formativi.

L'Unione Europea ha affermato il suo impegno nella lotta alla dispersione e all'abbandono sin dal Trattato di Maastricht, firmato nel 1992, contenente due articoli dedicati all'istruzione e alla formazione negli Stati dell'UE: gli articoli 149 e 150 del Trattato attribuiscono alla Comunità Europea il compito di contribuire allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione fra gli Stati membri e, se necessario, sostenendo e integrando la loro azione, in particolare per sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, favorire la mobilità e promuovere la cooperazione europea fra gli istituti scolastici e universitari. Successivamente, con la specifica Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 2003, *Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l'inclusione sociale*, si evidenzia chiaramente il ruolo di primo piano dei giovani, cui deve essere garantita l'inclusione sociale e la tutela da qualsiasi forma di disagio sociale. In materia di dispersione scolastica, la Risoluzione sottolinea l'importanza della diversificazione dei percorsi d'istruzione e formazione e dello sviluppo dei luoghi di apprendimento formale, non formale e informale. Il documento si conclude con l'auspicio che gli Stati Membri sappiano promuovere un nuovo modello di giovane cittadino europeo, sensibile a tematiche importanti, perfettamente inserito nella società, supportato da figure formate e preparate allo scopo (come tutor e insegnanti) e integrato nella vita familiare. In sintesi si tratta di una Risoluzione esemplare e foriera di importanti idee e proposte che demanda agli Stati Membri l'attuazione delle stesse.

L'Unione Europea ha ribadito l'importanza del diritto all'istruzione nella Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (proclamata nel 2000 a Nizza ed entrata in vigore nel 2007 con il Trattato di Lisbona, seppur con qualche modifica), in particolare all'art. 14, comma 1, in cui si mette chiaramente in luce l'ideale perseguito dalla politica europea nel campo dell'educazione, ovvero la costruzione di una società della conoscenza. Questo principio viene ribadito nel 2000 dai Capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea, nell'ambito di un ampio programma di riforme economiche noto come Strategia di Lisbona, in cui si assumono l'ambizioso obiettivo di 'fare dell'Unione l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale'. Con la Strategia di Lisbona si sviluppa un percorso che vede la formazione e l'istruzione elementi portanti, cioè fattori di sviluppo, di un'economia maggiormente competitiva che assume obiettivi misurabili quantitativamente riguardanti la dispersione scolastica e gli apprendimenti di giovani e adulti in età lavorativa. In tale prospettiva, l'apprendimento assume un ruolo strategico ed è concepito come condizione che deve accompagnare la vita delle persone ai fini della promozione della cittadinanza attiva e dell'occupabilità (European Commission, 2000). Nel 2010 la Commissione Europea ha presentato una nuova Strategia – *Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* – volta a fare conseguire all'Unione Europea una crescita intelligente (attraverso lo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione), sostenibile (basata su un'economia più verde, più efficiente nella gestione delle risorse e più competitiva) e inclusiva (volta a promuovere l'occupazione, la coesione sociale e territoriale). La Commissione Europea ha inoltre proposto una serie di obiettivi precisi da raggiungere entro il 2020: relativamente all'inclusione sociale, è richiesto che il tasso di abbandono scolastico diminuisca a meno del 10% e che il tasso dei giovani laureati salga sopra il 40% attraverso l'utilizzo di un approccio bilanciato tra attività di prevenzione, intervento e compensazione[5]. Il riferimento è al Metodo di Coordinamento Aperto, creato originariamente negli anni Novanta come parte della politica sull'occupazione e del processo di Lussemburgo, strumento della Strategia

5 Negli anni sono stati molteplici i finanziamenti (principalmente attraverso risorse comunitarie) e le strategie di azione impegnate nella lotta all'abbandono scolastico a più livelli, che comprendono, in particolare, tre tipologie di misure (Raccomandazione 2011/C 191/01 del Consiglio dell'Unione Europea): politiche di prevenzione indirizzate a ridurre il rischio di dispersione prima che il problema abbia inizio; politiche di intervento aventi come obiettivo di evitare la dispersione, migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione a livello delle istituzioni educative, reagendo ai segnali di allarme precoce e fornendo sostegno mirato agli alunni o ai gruppi di studenti a rischio di dispersione scolastica; politiche compensative rispondenti allo scopo di aiutare coloro che hanno lasciato la scuola prematuramente per reinserirli nel sistema di istruzione, offrendo percorsi alternativi o complementari che permettano loro di acquisire le qualifiche non raggiunte.

di Lisbona (2000) che fornisce un nuovo quadro di cooperazione tra i paesi dell'UE per far convergere le politiche nazionali verso alcuni obiettivi comuni. Utilizzato in settori che rientrano nella sfera di competenza dei paesi dell'UE, quali l'occupazione, la protezione sociale, l'istruzione, la gioventù e la formazione professionale, esso si basa principalmente su: identificazione e definizione congiunta di obiettivi da raggiungere (adottati dal Consiglio); strumenti di misura definiti congiuntamente (statistiche, indicatori, orientamenti); *benchmarking*, vale a dire l'analisi comparativa dei risultati dei paesi dell'UE e lo scambio delle migliori pratiche (procedura monitorata dalla Commissione).

Tra gli approcci di *social policy* sottostanti che si connotano in maniera diversa da nazione a nazione, a titolo esemplificativo si possono ricordare: la diffusione dei corsi prescolari; l'estensione dell'istruzione obbligatoria; la facilitazione dei passaggi da un indirizzo scolastico all'altro (passerelle); la riforma dei curricola, la personalizzazione e flessibilizzazione del curricolo; i particolari supporti economici per i giovani a rischio; l'orientamento e il riorientamento scolastico istituzionalizzato e la didattica orientativa; i programmi di educazione speciale, gli insegnanti di sostegno e i mediatori culturali; la valorizzazione degli apprendimenti informali e non formali; le scuole di seconda opportunità (*second chance schools*) come i corsi intensivi o serali che utilizzano differenti approcci pedagogici e offrono agli studenti la possibilità di accedere ad altri percorsi formativi o qualifiche per l'ingresso nel modo del lavoro, e, molto spesso, il reinserimento nel *Vocational Education and Training* (VET)[6] di coloro che hanno fallito i percorsi di istruzione secondaria; l'alternanza scuola-lavoro; l'apprendimento cooperativo; il potenziamento della formazione professionale; l'apprendistato; i corsi preparatori (*pre-vocational*) per giovani disoccupati; i tirocini e gli *stage* lavorativi; i servizi di *tutorship*, *counselling*, *mentoring* per i giovani in difficoltà; la creazione di *partnership* tra scuola ed extrascuola; il coinvolgimento attivo delle famiglie; il tempo pieno; la didattica laboratoriale; il ricorso a metodologie collaborative, quali il *peer tutoring*, i *project work*, il *cooperative learning* che vedono nella differenziazione dei livelli di apprendimento e delle conoscenze un valore aggiunto per la formazione, mediante l'influenza positiva tra compagni e la co-costruzione del sapere; l'introduzione delle nuove tecnologie digitali. Nel loro insieme tutte queste iniziative hanno indubbiamente contribuito a portare i sistemi

6 È necessario sottolineare che in prospettiva europea il VET comprende tutti i tipi e i livelli di educazione vocazionale: il VET può riferirsi al livello della scuola secondaria, post-secondaria o terziaria, in *setting* formali o non formali, incluse misure attive del mercato del lavoro; può essere indirizzato ai giovani e agli adulti e può avere come *focus* principale di apprendimento la scuola, l'azienda o una forma mista di entrambe (l'apprendistato); inoltre il termine riguarda anche le scuole tecniche e professionali. In Italia, invece, il *Vocational and Education Training* è associato alla Formazione Professionale di base, la cui competenza è riservata alle regioni e alle province autonome (gli IeFP), a cui ci si riferisce in Europa con il termine IVET (*Initial Vocational and Education Training*) (Cedefop ReferNet, 2014).

scolastici europei verso livelli ragguardevoli di qualificazione e di maggiore corrispondenza alla domanda educativa delle famiglie e della società: il tutto sulla base del presupposto secondo cui il valore dell'educazione non è soltanto strumentale al perseguimento di uno sviluppo economico (che peraltro non può da solo automaticamente garantire) ma risiede nella possibilità che questo offre a ogni persona di avere gli strumenti per il proprio sviluppo personale e sociale, riconoscendo a ciascuno la dignità e la libertà di perseguire un proprio progetto di vita e di esercitare una piena cittadinanza nella società di cui fa parte (Sen, 1999). Le competenze che gli studenti devono raggiungere sono collegate infatti alla capacità di sapere individuare, in contesti complessi e non prevedibili, soluzioni nuove da affrontare con pensiero critico e flessibile, sinteticamente espresse da Claxton (2001: 11) come "la capacità di sapere cosa fare [proprio] quando non sai cosa fare".

Altri provvedimenti europei esaltano l'importanza dei processi di apprendimento e formazione correlandoli con il valore della cultura del lavoro. Nel Rapporto intermedio presentato dal Consiglio europeo di Bruxelles del 2004, si legge: "Il primo compito della scuola è quello di far sì, attraverso l'educazione, che tutti i giovani abbiano una formazione soddisfacente portando la proprie aspirazioni e facendo il massimo per sviluppare le loro capacità" e "Le scuole dovrebbero anche essere potenziate per affrontare attività che promuovono attitudini e abilità imprenditoriali" (Consiglio dell'UNione Europea, 2004). Nella Strategia Europa 2020 (European Commission, 2010) verso gli orizzonti di economia intelligente, sostenibile e solidale, l'istruzione, l'occupazione, l'innovazione, l'integrazione e il clima-energia sono i 5 settori chiave. In particolare sono sollecitati: l'apprendimento basato sul lavoro (tirocini, apprendistato, sistema duale, etc.), partenariati tra istituzioni pubbliche e private, mobilità (*Erasmus+*). Nel luglio del 2013 è stata altresì varata l'*European Alliance for Apprenticeships* (2013), un documento di sintesi delle posizioni europee sulla formazione *on the job*, che mira, in particolare, all'utilizzo dell'istituto dell'apprendistato e, più in generale, di tutti gli strumenti di alternanza scuola-lavoro[7]. Anche il Consiglio europeo, con la dichiarazione del 15 ottobre 2013 (Conisglio dell'Unione Europea, 2013), ha precisato che tutti i percorsi educativi *work-based* sono considerati strumenti efficaci per promuovere l'occupazione giovanile, in particolare, grazie alla formazione di competenze che sono richieste nel mercato del lavoro. Un passo avanti viene fatto nel giugno 2016 dalla Commissione europea con l'adozione della *New Skills Agenda for Europe*, una nuova agenda globale per le competenze per l'Europa che prevede iniziative volte a far sì che tutti i cittadini europei sviluppino, sin da giovani, una ampia gamma di competenze utili

7 L'Italia aderisce con una carta di impegni all'*European Alliance for Apprenticeships* nel luglio del 2015, anche se l'importanza dell'alternanza scuola-lavoro era già stata riconosciuta nel febbraio 2014 con l'emanazione delle Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente.

e pertinenti rispetto alle richieste del mercato del lavoro, allo scopo di promuovere l'occupabilità, la competitività e la crescita in Europa[8].

Per quanto riguarda l'agevolazione della transizione scuola-lavoro, giova ricordare alcuni dispositivi e strumenti per la diffusione della qualità e della trasparenza delle qualificazioni, soprattutto per facilitare la mobilità, nazionale e transnazionale, realizzate nell'ambito della Dichiarazione di Copenaghen (2002): la Decisione *Europass* [n. 2241/2004/CE] del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004, relativa a un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (*Europass*); la Direttiva [n. 2005/36/CE] del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2005, relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali; la Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 [2006/962/CE]; la Raccomandazione sulla costituzione di un Quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF – *European Qualifications Framework*), del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008; la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET – *European quality assurance in vocational education and training*); la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 riguardante una Metodologia per il trasferimento dei crediti per l'Istruzione e la formazione professionale (ECVET – *European Credit system for Vocational Education and Training*); la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale

8 La *New Skills Agenda for Europe* si configura come un piano per contrastare le criticità legate alle competenze che espongono fortemente i cittadini al rischio di disoccupazione, di povertà e di esclusione sociale, proponendo dieci iniziative concrete da attuare nei prossimi due anni: la definizione di una Garanzia per le competenze (*The Skills Guarantee*), per assicurare alla popolazione adulta scarsamente qualificata l'acquisizione di competenze alfabetiche, matematiche e digitali minime; una revisione del Quadro europeo delle qualifiche (EQF); la costruzione di una 'coalizione per le competenze e le occupazioni digitali' per promuovere l'acquisizione di competenze digitali adeguate da parte dei singoli cittadini e dei lavoratori europei; la definizione del 'Piano per la cooperazione settoriale sulle competenze' (*Blueprint for Sectorial Cooperation on Skills*), per migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze in settori economici specifici e attivare le opportune azioni risolutive; l'individuazione di uno 'strumento di determinazione delle competenze per i cittadini dei paesi terzi' (*Skills Tool Kit for Third Country Nationals*), per definire con urgenza le competenze e le qualifiche di richiedenti asilo, rifugiati e altri migranti; una revisione del Quadro *Europass*; l'individuazione di modalità per rendere l'istruzione e formazione professionale (IFP) una scelta di elezione; la revisione della Raccomandazione sulle competenze chiave, con l'accento sulla promozione della mentalità e delle competenze imprenditoriali per l'innovazione; un'azione di monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati; una proposta per progredire nell'analisi e nello scambio di buone pratiche sui metodi più idonei per contrastare la fuga di cervelli.

(EQARF); la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali del 20 dicembre 2012.

## 5. Dispersione scolastica e abbandono dell'istruzione e della formazione: dati sull'Unione Europea

Come rilevato da Eurostat (2016), nel 2014 l'UE-28 conta circa 107 milioni di iscritti nell'intero sistema educativo, dall'istruzione pre-primaria agli studi post-laurea (livelli ISCED 0-8). I tassi di partecipazione dei bambini di quattro anni risultano particolarmente elevati in tutta la Francia e in tutto il Regno Unito, sebbene si siano rilevati tassi elevati anche in alcune parti del nord Italia (Provincia Autonoma di Trento e Provincia Autonoma di Bolzano), della Germania, della Spagna, del Belgio, della Danimarca continentale, dell'Irlanda, dell'Austria (Burgenland), del Portogallo (Alentejo), delle due regioni più settentrionali della Norvegia (Trøndelag e Nord-Norge). Le nazioni caratterizzate da tassi di partecipazione più bassi (inferiori al 70%) comprendono la Croazia e la maggior parte della Polonia e della Grecia, oltre ad alcune zone della Slovacchia orientale (Východné Slovensko) e della Finlandia settentrionale (Pohjois-ja Itä-Suomi); la stessa situazione si trova anche in Turchia e in Svizzera (tranne nel Ticino), nonché nel Liechtenstein e nell'ex Repubblica jugoslava di Macedonia. Dato che i tassi di partecipazione sono in genere molto più bassi nella maggior parte delle regioni orientali dell'UE, nonché negli Stati membri baltici, dai dati Eurostat (2016) emerge dunque un chiaro divario est-ovest. Per quanto riguarda gli abbandoni scolastici e formativi, i dati Eurostat (*Ibidem*) prendono in considerazione la fascia di età compresa tra i 15 e i 17 anni in cui molti giovani devono scegliere se continuare a studiare, seguire una formazione o cercare un lavoro. Nel 2015 l'11,0% della popolazione di 18-24 anni ha abbandonato prematuramente l'istruzione e la formazione nell'UE-28, facendo segnare un calo di 0,1 punti percentuali rispetto alla quota registrata nel 2014; tuttavia, persistono notevoli disparità sia tra gli Stati membri dell'UE-28 che all'interno di essi, rispecchiate in una certa misura dagli obiettivi nazionali concordati nell'ambito della Strategia Europa 2020, che vanno da un minimo di appena il 4% in Croazia a un massimo del 16% in Italia. I tassi più bassi di giovani usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione si rilevano prevalentemente nelle zone comprese in una fascia che va dalla Polonia, attraverso la Repubblica Ceca e la Slovacchia, fino all'Austria sudorientale, alla Slovenia e alla Croazia. Al contrario, le percentuali più elevate di giovani usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione si osservano nella Spagna meridionale e nella regione Illes Balears, in tre regioni romene, nelle regioni portoghesi Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira, in Turchia e in Italia. In particolare in Italia il 15% dei giovani tra i 18 e i 24 anni non consegue il diploma superiore o abbandona prematuramente ogni

percorso di formazione[9]. Nonostante la percentuale si sia più che dimezzata dal 1992, l'Italia figura al quart'ultimo posto tra i Paesi per numero di *Early School Leavers*, seguito solo da Spagna (20%), Malta (20%) e Romania (19%). I più alti livelli di dispersione scolastica si registrano in Sicilia (24%) e Sardegna (23%), seguite da Campania (19%) e Calabria (16%), mentre Friuli Venezia Giulia (7%), Umbria (8%), Veneto (8%) e la provincia autonoma di Trento (9%) presentano le percentuali più basse in Italia. Sul fronte del miglioramento, Veneto e Basilicata hanno registrato i progressi maggiori nel tempo (una riduzione di ben 15 punti percentuali dal 2000 al 2015). Con questo dato, l'Italia raggiunge il suo obiettivo nazionale fissato al 16%, pur rimanendo ancora distante dall'obiettivo europeo del 10% entro il 2020.

Eurostat (*Ibidem*) ha analizzato le informazioni relative alla percentuale di giovani usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione anche in base al sesso. In media è più probabile che siano gli uomini più che le donne a lasciare prematuramente l'istruzione e la formazione. Nel 2015 la percentuale di uomini di 18-24 anni che hanno abbandonato prematuramente l'istruzione e la formazione si è attestata al 12,4%, circa 2,9 punti percentuali in più rispetto alla corrispondente quota delle donne (9,5%). Si noti, tuttavia, che il tasso delle donne uscite precocemente dal sistema di istruzione e formazione nell'UE-28 è rimasto pressoché invariato tra il 2014 e il 2015 (con un calo di 0,1 punti percentuali), mentre il tasso degli uomini è diminuito con un ritmo più rapido (di 0,4 punti percentuali). Questo ha fatto sì che il divario di genere si sia ridotto leggermente, dando continuità a una tendenza che si rileva dall'inizio della crisi economica e finanziaria mondiale nel 2008, quando nell'UE-28 la percentuale di uomini usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione era superiore di 4,0 punti percentuali a quella delle donne.

L'Italia risulta anche tra i Paesi con le più forti disparità tra tassi di abbandono maschili e femminili, con una percentuale del 20,2% per i maschi e del 13,7% per le femmine, un dato negativo rispetto alla media europea (13,6% maschi, 10,2% femmine). La maggiore propensione all'abbandono scolastico da parte degli alunni di sesso maschile in Italia è particolarmente evidente nelle aree più disagiate. Accanto all'Italia, i Paesi che registrano forti disparità di genere sono Cipro, Estonia, Spagna, Lettonia, Portogallo e Islanda.

Per quanto riguarda i giovani né occupati né inseriti in un percorso di istruzione o formazione (NEET), nel 2015 si sono registrati 6,2 milioni di persone di età compresa tra i 18 e i 24 anni nell'UE-28 a non avere un'oc-

9 Esiti negativi per l'Italia sono emersi anche dai dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca elaborati da Tuttoscuola nel Dossier "Dispersione" del 2014 nel quale sono segnalati circa tre milioni (2.900.000) di ragazzi che, negli ultimi quindici anni, non hanno portato a termine la scuola secondaria di secondo grado. Sono quasi 170 mila i ragazzi che, in un quinquennio, cioè solo nella scuola secondaria di secondo grado, abbandonano il percorso di istruzione.

cupazione né inserite in un percorso di istruzione o formazione. Mettendo in rapporto tale valore con la popolazione totale della stessa fascia di età si ottiene un tasso del 15,8%. Un'analisi estesa a tutti gli Stati membri dell'UE mostra che tassi inferiori al 10% si registrano in Lussemburgo, Danimarca, Germania, Svezia, Austria e Repubblica Ceca. La percentuale più elevata di giovani che non hanno un'occupazione né erano inseriti in un percorso di istruzione o formazione nel 2015 è stata registrata in Italia (anche se negli ultimi tre anni in Italia la percentuale di NEET è calata di 1,7 punti percentuali, di cui un calo molto significativo di 1,4 solo tra il 2015 e il 2016), seguita da Spagna, Cipro, Romania, Bulgaria, Grecia e Croazia. Per contro, la percentuale minima di giovani né occupati né inseriti in un percorso di istruzione o formazione è quella dei Paesi Bassi (6,2%). In rapporto a quella europea, la situazione italiana risulta dunque particolarmente preoccupante. Uno dei fattori determinanti che spiega le differenze nei tassi di NEET è rappresentato dal basso livello d'istruzione; di conseguenza, si può prevedere che le regioni caratterizzate da tassi relativamente alti di giovani usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione possano mostrare anche tassi relativamente elevati in termini di NEET.

## 6. Strumenti e strategie di intervento

Come risulta possibile rilevare dai dati presentati nel paragrafo precedente, nonostante i provvedimenti previsti dalla strategia globale e da quelle nazionali, persistono ancora aree di arretratezza e di chiusura all'innovazione e sussistono ancora profonde disparità tra i paesi europei circa i livelli di abbandono scolastico. Il ritardo con il quale l'Europa ancora versa sul tema della dispersione scolastica sembra essere prova, non tanto di un mancato investimento dei vari Paesi, quanto della complessità del fenomeno che, presentandosi ricco di sfaccettature e di implicazioni di differente natura e intensità, determina una difficoltà nel trasferimento di soluzioni da un sistema all'altro. Ad ogni modo, l'attenzione riservata dai diversi organi dell'Unione Europea (Commissione, Consiglio, Gruppo di lavoro tematico, DG EaC – *Directorate-General for Education and Culture*) e dalle agenzie che operano per conto della stessa fornendo studi, monitoraggi, *guidelines* sulla tematica, ha provocato da un lato un sensibile innalzamento dei livelli di attenzione da parte di tutti i governi, specie dopo l'emergere della crisi, dall'altro la consapevolezza legata alla constatazione che tale problematica deve essere affrontata secondo una triplice prospettiva: di prevenzione (*ex ante*) sui gruppi a rischio, di intervento (o riduzione del danno) per chi sta ancora dentro l'esperienza formativa e di riparazione o compensazione (*ex post*) per offrire una seconda *chance* a chi è fuori dalla formazione (European Commission, 2011)[10]. Nell'ambi-

10 Secondo i dati Cedefop ReferNet (2014), nei sei paesi che hanno adottato una strategia globale per la lotta all'abbandono precoce (Comunità fiamminga del Belgio, Bulgaria,

to di ciascuna delle tre misure è possibile individuare strumenti di azione che hanno già dato risultati positivi nel fronteggiare l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione.

### *6.1 Misure di prevenzione*

#### *6.1.1 Possibilità di accedere in età precoce ad un buon sistema di istruzione e formazione*

La possibilità di frequentare asili nido, scuole dell'infanzia e servizi educativi extrascolastici qualificati determina effetti positivi a breve e lungo termine sia per i singoli che per la società poiché, agevolando la riuscita del bambino nei percorsi scolastici, costituisce un fattore protettivo rispetto al rischio di insuccesso scolastico e il primo passo nella direzione dell'apprendimento permanente futuro (Mullis *et al*., 2012). Sia la Commissione europea (2012) che l'indagine OECD (2012) vedono nell'ECEC un elemento chiave per la prevenzione dell'abbandono precoce e degli scarsi risultati scolastici. L'estensione della pre-scolarità (almeno 95% dei bambini tra i 4 anni e l'inizio previsto della scolarità obbligatoria) è peraltro uno dei *benchmark* che contraddistinguono la Strategie di Lisbona 2020 nel settore dell'istruzione e formazione connessa alla dispersione scolastica. In questi termini diventa fondamentale: ampliare l'accessibilità dei servizi per l'infanzia, trasformandoli da attività a domanda individuale in servizi pubblici aperti a tutti i bambini; qualificare la formazione iniziale e in servizio degli educatori del nido e degli insegnanti di scuola dell'infanzia; sviluppare forme strutturali di raccordo e di continuità con la scuola primaria attraverso la progettazione e realizzazione di apposite attività curricolari, svincolate dall'episodicità di singoli progetti (Mantovani, 2006; Grange Sergi, 2013; Loiodice, 2015).

Secondo i dati forniti da Euridyce (2014), Malta e Irlanda stanno cercando di aumentare la partecipazione e facilitare l'accesso all'ECEC offrendo uno o più anni di frequenza gratuita. La Spagna ha incrementato l'offerta di luoghi dedicati all'ECEC. In Germania, il diritto all'ECEC è stato recentemente esteso a tutti i bambini di un anno. In Ungheria, dal settembre 2015, la partecipazione all'ECEC è obbligatoria per i bambini di 3-5 anni. Altri paesi hanno introdotto misure a sostegno dei bambini a rischio, come le classi preparatorie per quelli socialmente svantaggiati e piani di istruzione prescolastica. In Italia, la politica dell'anticipo scolastico, ovvero l'iscrizione dei bambini di 2 anni al primo anno di scuola

Spagna, Malta, Paesi Bassi e Austria), le politiche in materia di dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione coprono tutte e tre le aree di azione: prevenzione, intervento e compensazione. Tuttavia, al tempo stesso, alcune strategie hanno anche un obiettivo specifico: mentre quelle di Belgio (Comunità fiamminga), Malta e Paesi Bassi insistono molto sulle misure di prevenzione, la strategia austriaca sviluppa l'aspetto della compensazione.

dell'infanzia e dei bambini di 5 anni al primo anno di scuola primaria è stata regolamentata con il D. Lgs. del 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53. Grazie alla Legge del 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, è stato possibile istituire, tra le altre novità, il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni per garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali. A questo scopo nelle deleghe viene prevista anche la creazione di un Fondo per l'attribuzione di risorse agli Enti locali e sarà promossa la costituzione di poli per l'infanzia per bambine e bambini fino a 6 anni, anche aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi. I poli serviranno a potenziare la ricettività dei servizi e sostenere la continuità del percorso educativo e scolastico delle bambine e dei bambini.

### *6.1.2 Identificazione precoce dei primi segnali*

Per sostenere il successo scolastico come azione preventiva nei confronti della dispersione e dell'abbandono è indispensabile la pianificazione di interventi di identificazione precoce dei primi segnali di disagio e di insuccesso scolastico, che della dispersione costituiscono i principali correlati (Rumberger, 2004). Sul piano strettamente scolastico, i fattori predittivi riguardano i sintomi di allontanamento e di progressivo *disengagement* (ritardi, assenze ripetute, aggressività verbale, incuranza verso oggetti o strutture etc.) (Starkey, 2010). In alcuni studi viene ipotizzato che i soggetti che abbandonano la scuola o presentano discontinuità nel percorso formativo differiscano dagli altri soggetti per una più elevata presenza di problematiche disadattive esternalizzanti come l'aggressività (Kokko *et al*., 2006), per un più basso senso di efficacia personale (Zimmerman, 1995; Bandura, 1997) e per una qualità più negativa delle relazioni interpersonali, riferite al livello di accettazione e/o rifiuto all'interno del gruppo (Hymel *et al*., 1990); si ritiene altresì che i comportamenti prosociali (Caprara & Gerbino, 2002; Pastorelli *et al*., 2002), ritenuti un importante fattore di protezione dal fallimento accademico e sociale, siano minori nei soggetti *drop-out*. I risultati delle ricerche sono generalmente concordi nell'evidenziare come esperienze positive vissute in ambito scolastico abbiano un significativo impatto sul profitto (Van Tartwijk *et al*., 1998; Luo *et al*., 2007). Vi sono poi evidenze a favore del ruolo predittivo dell'insuccesso scolastico da parte di caratteristiche di personalità come la coscienziosità (Richardson & Abraham, 2009) e l'apertura mentale (O'Connor & Paunonen, 2007). Altri studi evidenziano associazioni tra autostima globale e specifica, e successo scolastico (Vermigli *et al*., 2001; D'Amico & Cardaci, 2003; Valentine *et al*., 2004; Pepi *et al*., 2006; Whitesell *et al*., 2009) anche

se rimane controverso il dibattito sull'entità, la natura e la direzione di tale legame (Baumeister, *et al.*, 2003).

Come rilevato dallo studio Euridyce (2014), al fine di tenere sotto controllo i fattori scolastici predittivi oltre la metà dei paesi europei ha elaborato o applicato misure per monitorare l'assenteismo e cogliere i primi segnali del rischio di abbandono precoce basati essenzialmente sull'uso del registro elettronico. La Lituania è tra i paesi che hanno elaborato un sistema di allerta precoce per identificare e reagire ai primi segni di ELET: gli studenti che in un mese risultano assenti a più di metà delle lezioni previste dal curricolo obbligatorio vengono registrati nel Sistema informativo nazionale sull'assenteismo: questi dati vengono poi trasmessi ai sistemi informativi di altre agenzie, come quelle del benessere sociale, degli affari interni o della sanità.

Per tenere sotto controllo i fattori personali predittivi, l'utilizzo dell'analisi del contesto socio-economico di riferimento unita all'uso di misure di personalità (come il *Big Five Questionnaire Children* – BFQ-C di Barbaranelli *et al.*, 1998), del livello di autostima (come il Test di Valutazione Multidimensionale dell'Autostima – TMA di Bracken, 1992) e del vissuto scolastico che considerano l'insieme dei fattori da cui si può originare il disagio come il concetto di sé, il rapporto con i compagni, con la scuola in genere, con gli insegnanti, con i genitori (come il test TVD di Mancini e Gabrielli, 2003) possono essere di aiuto in tal senso al fine di identificare gli studenti a rischio di insuccesso scolastico e consentire loro di essere posti al centro di programmi di assistenza e supporto al processo formativo.

In relazione al problema dell'identificazione precoce dei primi segnali di dispersione scolastica, bisogna rilevare che nelle scuole, l'introduzione dell'area dell'educazione alla salute ha determinato da un lato l'uso di questionari diretti a valutare diversi aspetti del benessere degli studenti, che potrebbero consentire l'individuazione degli studenti in situazioni di disagio o potenzialmente esposti all'abbandono scolastico e formativo, la conseguente progettazione di interventi mirati e, attraverso una successiva somministrazione, la valutazione degli esiti, dall'altro l'impiego di personale specializzato. Diversi Paesi dell'UE si avvalgono da tempo di personale specializzato per sostenere gli studenti in vari aspetti della loro istruzione, salute e vita personale e sociale. In Slovenia, ad esempio, nelle scuole o negli asili vi sono consulenti specializzati che sostengono alunni, insegnanti e genitori, contribuendo a risolvere le difficoltà scolastiche, psicologiche e sociali dei bambini. In Finlandia gli addetti al benessere dello studente aiutano i ragazzi con problemi di sviluppo o difficoltà scolastiche. Le situazioni tipiche che richiedono l'attenzione del personale addetto al benessere dello studente comprendono l'assenteismo, il bullismo e i problemi causati dal cambiamento di scuola o di classe. Gli psicologi scolastici trattano problemi di apprendimento e adattamento a scuola. Anche in Svezia il personale specialistico di sostegno ha la responsabilità di garantire il benessere dei bambini e degli studenti nelle classi prescolastiche, nelle scuole del ciclo obbligatorio e in quelle secondarie. Le loro attività comprendono il sostegno medico, psicologico e psicosociale, oltre al sostegno per i bisogni educativi speciali.

### *6.1.3 Istituzione di un'anagrafe degli studenti in diritto-dovere di istruzione e formazione*

L'istituzione di una anagrafe generale degli studenti in situazione di diritto-dovere di istruzione-formazione corrisponde negli attori che promuovono politiche e dispositivi contro la dispersione alla capacità di legare idealmente la dimensione individuale (consapevolezza individuale del problema, richiesta di aiuto, disponibilità a mettersi in gioco, capacità di scelta fra alternative) – che rimanda alla *capability* del soggetto – alla dimensione collettiva e sociale (consapevolezza collettiva del problema condivisa tra gli specialisti, presa in carico del problema anche dal cittadino comune e dalle famiglie, capacità di costruire un sistema di protezioni, garanzie, risposte al problema che ricade positivamente sul benessere e gli standard di vita di una comunità). Secondo i dati Cedefop ReferNet (2014), in alcuni paesi dell'UE vi è almeno una raccolta dati che fornisce dati aggregati sull'ELET tre o quattro volte l'anno o addirittura ogni mese; è questo il caso di Danimarca e Paesi Bassi. In Bulgaria, Lettonia, Portogallo, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia), alcuni dati sull'ELET vengono analizzati trimestralmente. In Bulgaria, Danimarca, Lettonia, Paesi Bassi, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia), i dati sull'ELET, raccolti più di due volte l'anno, si basano generalmente su strumenti di raccolta dati quali l'anagrafe o il database degli studenti.

In Italia l'Anagrafe Nazionale degli Studenti è stata istituita, per il primo e secondo ciclo di istruzione, dal D. Lgs. del 15 aprile 2005, n. 76, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53, ai fini della realizzazione del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione. Con il D.M. del 25 gennaio 2016, n. 24, *Integrazione Anagrafe Nazionale degli alunni*, integrato dal D.M. del 26 luglio 2016, n. 595 anche la scuola dell'infanzia è stata inserita nel sistema di anagrafe. I dati dell'Anagrafe costituiscono un patrimonio informativo indispensabile per l'assolvimento dei compiti istituzionali del Ministero e per la valutazione del sistema scolastico. Ciascuna istituzione scolastica è tenuta a inserire e aggiornare i dati degli studenti sul portale SIDI nell'area Alunni. Tale area è raggiungibile da ciascuna istituzione scolastica che vede e gestisce unicamente le informazioni degli alunni di propria competenza, nel pieno rispetto dei principi dell'autonomia scolastica e della tutela in materia di protezione dei dati personali.

### *6.1.4 Misure di sostegno mirato per gli studenti con background migratorio*

La questione relativa agli studenti con *background* migratorio è oggetto di notevole attenzione in Europa. Nel 2017 la rete Eurydice ha iniziato a lavorare a uno studio dedicato all'integrazione degli alunni immigrati nelle scuole in Europa da pubblicare entro l'autunno del 2018. In vista di ciò, l'argomento è stato anticipatamente affrontato in occasione dell'appunta-

mento annuale che riunisce i capi delle 43 unità nazionali facenti parte della rete Eurydice che si è tenuto a Bruxelles nel mese di settembre 2016. Gli argomenti che interessano il rapporto, che riguarda tutti i livelli dell'istruzione, sono molteplici e comprendono: politiche e misure specifiche a sostegno dei bambini e dei giovani provenienti da contesti migratori, come il sostegno linguistico, il supporto alle scuole per il raggiungimento di buoni risultati, il sostegno tra pari attraverso un mentore (*peer mentoring*); politiche e misure specifiche a sostegno degli alunni immigrati appena arrivati, compresa la valutazione dell'apprendimento pregresso, le classi transitorie, la creazione di collegamenti fra i genitori di questi alunni e le scuole; infine politiche e provvedimenti di ordine generale volti a promuovere l'equità, l'istruzione inclusiva, l'educazione e il dialogo interculturale, le politiche e i provvedimenti mirati a rafforzare le competenze degli insegnanti e dei capi di istituto in tutti questi ambiti, ma anche iniziative volte ad aumentare la rappresentanza dei migranti fra i professionisti del mondo educativo. Sono stati citati anche altri strumenti europei a supporto degli stati membri per l'integrazione degli studenti con *background* migratorio nell'istruzione, come la cooperazione politica attraverso il "Metodo di coordinamento aperto", in particolare le Attività di *peer learning*, i programmi europei *Erasmus+* e *Creative Europe*.

A fronte del rischio dispersione ed emarginazione sociale degli studenti, anche con *background* migratorio, assumere una prospettiva inclusiva nella didattica è necessaria e doverosa. Come evidenziato dalla normativa e ribadito nei documenti di programmazione ministeriali *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2006), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2007), C.M. n. 2 del 2010 – *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, nonché *Le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014a), il modello educativo scelto dall'Italia è di tipo inclusivo e di valorizzazione delle differenze. Nelle Linee Guida del 2014, in particolare, oltre a definire le diverse tipologie di alunni stranieri, viene fatto un esplicito riferimento alla formazione alla cittadinanza attiva quale via maestra tramite cui esercitare diritti/doveri nell'ambito della società cui si fa parte. In questo senso, l'educazione interculturale coinvolge tutti gli studenti, italiani e non, secondo il modello di scuola inclusiva e accogliente. La nuova sensibilità verso l'inclusione e i bisogni educativi speciali (BES) in Italia viene messa in risalto con la D.M. del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, e con la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 – *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, contenente le indicazioni operative. Sono queste le disposizioni ministeriali che rendono la didattica ordinaria strutturalmente inclusiva attraverso il riconoscimento di bisogni educativi speciali (BES), anche in assenza di disturbi specifici dell'apprendimento o comunque di una diagnosi clinica.

### *6.1.5 Pratiche ed attività di orientamento scolastico*

Un altro aspetto da considerare nella lotta alla dispersione scolastica è l'orientamento formativo e professionale in quanto valido strumento per supportare gli studenti nella scelta dei futuri percorsi di istruzione e formazione. L'orientamento è rivolto prioritariamente agli studenti della scuola secondaria, anche se in numerosi paesi europei è previsto anche all'interno dell'offerta formativa delle scuole primarie. Un avvio precoce alle pratiche orientative, infatti, rappresenta una misura utile per promuove negli alunni, fin dai primi anni di scuola, processi di consapevolezza in merito alle proprie aspirazioni, interessi e qualità dei risultati (Zollo *et al.*, 2016). Da quando si è passati, in particolare con il Congresso Internazionale dell'Unesco che si è tenuto a Bratislava nel 1970 sui temi dell'orientamento e dell'educazione permanente, da una concezione dell'orientamento quale intervento sporadico e a richiesta a una visione dello stesso quale insieme di azioni da portare direttamente nei luoghi deputati alla formazione dei soggetti in età evolutiva, l'orientamento viene abitualmente inserito tra le attività cui gli studenti partecipano all'interno di una programmazione scolastica sempre più attenta non solo a trasferire conoscenze (Maragliano & Vertecchi, 1986; Cremaschi Trovesi, 2007) e a far sviluppare abilità e competenze (Soresi *et al.*, 2004; Rubie-Davies, 2006) ma anche a fornire gli strumenti necessari a far fronte alle fasi di transizione scuola-scuola e scuola-lavoro e a prendere decisioni in campo scolastico, formativo e professionale (Sartori, 2010; Sartori & Rappagliosi, 2012; Sartori & Ceschi, 2013)[11].

L'orientamento scolastico e professionale ha un ruolo chiave non solo per coloro che frequentano l'istruzione o la formazione professionale, ma anche per coloro che hanno già abbandonato i percorsi di istruzione e for-

11 Per quanto riguarda le modalità di erogazione, solitamente l'orientamento scolastico e professionale è inserito come un'attività interna al curricolo della scuola; vengono impiegate principalmente tre modalità: a) può essere insegnato come disciplina a sé; b) integrato all'interno di una o più discipline (studi sociali, storia, educazione alla cittadinanza, etc.); c) distribuito in tutto il curricolo come tematica trasversale. Si sottolinea soprattutto il valore orientativo delle discipline che permettono, non solo di rilevare le propensioni e le aspettative degli alunni, ma di verificarne anche i risultati, di monitorare in corso d'opera quali sono i settori del sapere in cui le prestazioni degli studenti raggiungono un livello soddisfacente e dove invece incontrano delle difficoltà. La percezione di autoefficacia si confronta con l'andamento rilevato attraverso prove e compiti di diversa natura: le evidenze raccolte pongono il soggetto di fronte ai punti di forza e di debolezza del proprio *iter* formativo. Nella maggioranza dei paesi europei l'erogazione dell'orientamento è curata da insegnanti non specializzati. Meno frequenti sono i casi in cui l'orientamento è affidato a specialisti ed esperti esterni (consulenti, psicologi, assistenti sociali, etc.). I paesi europei che dichiarano di adottare un "approccio globale all'orientamento scolastico e professionale" (European Commissione *et al.*, 2014), basato cioè sul dialogo con interlocutori pubblici e privati, prevedono il coinvolgimento stabile di più agenzie formative e degli *stakeholder* del territorio mediante la realizzazione di molteplici attività extracurricolari (mostre, fiere, eventi informativi, incontri aperti alla cittadinanza, seminari, iniziative di volontariato, *service learning*, etc.).

mazione e desiderano rientrare nel sistema. L'orientamento rappresenta un importante momento di conoscenza del sé e della realtà esterna (Biagioli, 2014), un mezzo per contrastare la dispersione e l'insuccesso formativo (Pombeni, 2007), anche in virtù della capacità insita nell'orientamento stesso di prospettarsi come strumento attraverso il quale favorire negli studenti il processo di presa di decisioni (*decision-making*) relativo alle fasi di transizione da un ciclo formativo a un altro o da un percorso di studi al mondo del lavoro e realizzare così il proprio progetto professionale e di vita (Venini & Castelli, 2002; Van Esbroeck, 2011).

Secondo lo studio Cedefop ReferNet (2014) alcuni paesi europei sottolineano l'esistenza di un'evidente necessità di introdurre l'orientamento scolastico e professionale fin dalle prime fasi dell'istruzione obbligatoria e affermano che gli studenti debbano avere accesso a tale orientamento durante l'intero percorso scolastico. Ciò è vero in particolare per i paesi in cui il tasso di ELET è piuttosto alto, ad esempio la Spagna e la Romania. In Finlandia e Islanda, l'orientamento e la consulenza sono rivolti a tutti gli studenti, soprattutto a quelli con difficoltà di apprendimento, con scarso rendimento e alle vittime della dispersione scolastica. In Lussemburgo, oltre ai Centri locali di azione per i giovani (*Action locale pour jeunes*) che offrono orientamento e sostegno individuali agli studenti con scarso rendimento, esiste un servizio di orientamento specifico per gli studenti immigrati di recente e i loro genitori (*Cellule d'accueil scolaire pour élèves nouveaux arrivants*).

La necessità di sviluppare l'orientamento scolastico e professionale come misura per combattere l'abbandono precoce è sostenuta in numerosi paesi europei tramite piani d'azione, programmi e iniziative che comprendono modifiche ai curricoli obbligatori e alla formazione iniziale degli insegnanti, così come l'ampliamento dei servizi di orientamento all'interno delle scuole e lo sviluppo di nuovi metodi di orientamento, ad esempio in Bulgaria (progetto *Sistema di orientamento professionale nell'istruzione scolastica*), nella Repubblica Ceca (progetto *VIP Kariéra II*) e in Germania (azioni definite nell'ambito della dichiarazione sul progetto di orientamento professionale). Alcuni paesi hanno creato organismi speciali per ampliare l'offerta di orientamento, come Cipro (Forum nazionale per l'orientamento permanente) e Lussemburgo (Centro per l'orientamento).

In Italia vanno in questa direzione le *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente* del 2014 (MIUR, 2014b) che costituiscono un documento di impegno a vari livelli affinché l'intervento orientativo assuma un ruolo strategico per tutta la società. Nelle premesse si ritrovano riferimenti europei (Lisbona 2010 e Europa 2020) e si ricorda l'importanza dell'orientamento come diritto di ogni persona all'apprendimento permanente. Viene evidenziato il rafforzamento delle attività di orientamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado e la creazione di collegamenti stabili con istituzioni locali, associazioni imprenditoriali, Camere di Commercio e Agenzie per il lavoro. Viene sottolineata, poi, la necessità di rinforzare le azioni di alternanza scuola-lavoro, per gli ulti-

mi due anni delle secondarie di secondo grado e l'alternanza Università, istituti tecnici e lavoro. Nelle premesse sono recepite pienamente le precedenti *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* del MIUR (2009), riprese nel corso delle attuali *Linee guida* sia come concetti chiave, sia come strumenti operativi. Viene richiamato, inoltre, il piano di attuazione italiano *Garanzia per i giovani* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2014).

L'orientamento e il ri-orientamento, quindi, sono azioni almeno potenzialmente in grado di trattenere i giovani all'interno di un percorso scolastico, evitandone la dispersione, oltre che rappresentare un sistema preventivo per aumentare la probabilità di una continuazione in ambito scolastico, lavorativo o formativo, evitando quindi lo stato di NEET (Cedefop ReferNet, 2014).

### *6.1.6 Progettazione di percorsi educativi e formativi flessibili e coinvolgenti*

La possibilità di ricevere una formazione scolastica di qualità, tale da fornire una solida preparazione di base estesa a tutti gli ambiti di *literacy* risulta fondamentale nella prevenzione della dispersione scolastica e dell'abbandono dei percorsi di istruzione e formazione (Capperucci, 2016). La scuola svolge una funzione fondamentale nella trasmissione culturale, attraverso l'acquisizione di saperi disciplinari e la maturazione di competenze chiave di cittadinanza, come previsto dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 2006 (European Parliament and Council of the European Union, 2006). Per fare in modo che la scuola eserciti a pieno la propria *mission* istruttiva e formativa, in una società come quella attuale in cui la dimensione locale e quella globale sono strettamente interconnesse e in cui i processi migratori ridefiniscono costantemente la composizione dei gruppi-classe, essa deve farsi interprete delle istanze sociali, elaborando proposte didattiche orientate all'inclusione e all'accompagnamento dei giovani, compresi coloro a rischio di abbandono (Capperucci, 2016). La suddetta azione di accompagnamento deve essere garantita attraverso il *feedback* sull'andamento degli apprendimenti sia a livello micro, tramite l'azione degli insegnanti attraverso la valutazione formativa, sia a livello macro tramite la valutazione di sistema. Strumenti efficaci a riguardo possono essere le indagini internazionali sugli apprendimenti degli studenti, con particolare riferimento a quelle condotte dall'OCSE (PISA) e dalla IEA (PIRLS/TIMSS), i cui dati vanno correlati con le informazioni messe a disposizione dalle rilevazioni dei singoli Sistemi Nazionali di Valutazione (SNV) e dalle valutazioni delle scuole. Questi strumenti possono essere utilizzati dalle scuole per la promozione di processi di autovalutazione e miglioramento delle proprie prestazioni e dei risultati di apprendimento degli alunni (Domenici, 2007; Viganò, 2009; Trinchero, 2014). Nei paesi come il Regno Unito e i Paesi Bassi in cui la valutazione esterna viene integrata con forme interne di valutazione, è stato possibile comprendere meglio i punti di debolezza delle scuole, ma anche prevedere il coinvolgimento di diversi *stakeholder* nel perseguimento degli obiettivi

previsti, tra i quali la lotta all'abbandono occupa un posto prioritario (Barzanò, 2002; Blok *et al.*, 2008; Calvani & Vivanet, 2014).

In Italia la volontà di sostenere la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, espressa con le *Indicazioni nazionali del curricolo per la scuola di base* (D.M. del 16 novembre 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*), i *Regolamenti di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici, dei licei* (DD.PP.RR. del 15 marzo 2010, n. 87, n. 88, n. 89), le *Indicazioni Nazionali per i Licei* del 2010 (Decreto Interministeriale Miur-Mef del 7 ottobre 2010, n. 211) e, più in generale, con le priorità strategiche assegnate dal Miur all'Invalsi (Direttiva Ministeriale del 12 ottobre 2012, n. 85, Priorità strategiche INVALSI a.s. 2012-2013 2013-2014 e 2014-2015).

### *6.1.7 Coinvolgimento degli studenti nei processi decisionali e di insegnamento-apprendimento*

Se da una parte occorre, senza dubbio, intervenire sull'architettura dello stesso sistema dall'altro occorre promuovere approcci che rendano gli studenti protagonisti attivi del loro percorso di istruzione, secondo il dettato del movimento denominato *Student Voice*[12] (Czerniawski & Kidd, 2011; Fielding, 2012; Flutter, 2013), espressione con la quale si intende denominare quella prospettiva di ricerca sui percorsi di apprendimento che cerca di dare voce e di tenere in considerazione il punto di vista dei principali attori dei processi di istruzione e formazione vale a dire gli studenti. Pionieri di tali iniziative sono state soprattutto le due ricercatrici inglesi J. Rudduck e J. Flutter che, avendo accolto la provocazione precedentemente lanciata da M. Fullan in Canada, nella loro lunga esperienza di ricerca con gli studenti, sostengono che offrire ai giovani maggiori opportunità per esprimere ciò che pensano della scuola e sviluppare il loro senso di responsabilità come membri di una comunità d'apprendimento, significa sviluppare una diversa concezione del ruolo dei ragazzi in quanto portatori del diritto di essere ascoltati e rispettati, così come della responsabilità di agire con modalità che si allineino ai migliori interessi della loro comunità scolastica (Rudduck & Flutter, 2004). Negli ultimi dieci anni in Italia molti ricercatori hanno ritenuto che per studiare e comprendere meglio i processi educativi e scolastici, anche in merito alle cause della dispersione scolastica e dell'abbandono precoce degli studi e della formazione, fosse necessario ascoltare il punto di vista degli studenti. L'ascolto dello studente è utile in ambito di scuola secondaria di secondo grado, perché consente un confronto fra 'giovani-adulti' che se adeguatamente sollecitati sulle questioni didattiche sono in grado di generare saperi utili per conoscere e migliorare le pratiche della scuola (Bartolucci & Batini, 2016; Batini *et al.*, 2016).

12 Seppure finora poco conosciuto in Italia, in contesto internazionale il movimento pedagogico denominato "Student Voice" si è diffuso da circa un ventennio.

#### *6.1.8 Coinvolgimento delle famiglie e supporto economico contro ogni forma di povertà educativa*

La cultura di riferimento, i discorsi scambiati in famiglia sul ruolo del lavoro, sulla necessità di contribuire al *budget* familiare, la minore rilevanza e sostegno dato al percorso di istruzione si possono tradurre in una volontà del ragazzo di interrompere l'esperienza scolastica per poter fornire un supporto economico alla propria famiglia. Fondamentali risultano essere pertanto le attività rivolte alle famiglie, nell'ambito delle quali i genitori siano motivati a riconoscere l'importanza sia del diritto allo studio dei figli (essendo spesso loro a non riconoscere il ruolo della scuola quale agenzia educante) che dell'alleanza educativa tra scuola e famiglia quale strumento di contrasto alla dispersione scolastica; risulta altresì importante il sostegno economico alle famiglie stesse che si trovano in situazioni di grave povertà economica. Per fare un esempio, una delle chiavi dell'efficacia del sistema educativo finlandese è il lavoro congiunto di genitori e docenti in ambito educativo ed istruttivo nonché il sostegno economico alle famiglie attraverso la fornitura gratuita di tutto il materiale scolastico agli alunni, dalla gomma al libro di testo, dalla scuola primaria fino al liceo (Giosi, 2011).

In merito al contrasto alla povertà educativa, il piano del Governo italiano, inserito nella legge di stabilità, prevede lo stanziamento di 400 milioni, di cui 100 forniti dalle Fondazioni ex bancarie, che saranno investiti nel corso del triennio 2016/19, tramite bandi, in progetti proposti da organizzazioni del Terzo settore e istituti scolastici, anche in *partnership* con altre organizzazioni per il contrasto alla povertà educativa che non significa solo povertà economica, ma povertà di vita, di opportunità a compiere il proprio cammino di uomini. Un problema che coinvolge una dimensione ben più ampia di quella didattica, tanto che il progetto chiama a farsene carico non solo le scuole ma anche i soggetti della società civile.

### *6.2 Misure di intervento*

#### *6.2.1 Supporto e formazione per gli insegnanti*

La necessità di ricercare nuovi metodi di insegnamento corrispondenti alle sfide dei nostri giorni è ribadita nel Rapporto Delors (1997), nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (European Commission, 2000), nel *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification* della Commissione Europea del 2015, nel *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education* del 2007. In particolare, la Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo, nell'individuazione dei quattro pilastri base dell'educazione nel corso della vita (De-

lors, 1997)[13], ha anche sottolineato l'importanza di concepire l'educazione in una maniera più globale attraverso un rinnovamento dei contenuti e dei metodi di insegnamento e un miglioramento dei contesti di insegnamento e di apprendimento. Tale convinzione viene ribadita anche nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* elaborato dalla Commissione europea, in cui viene auspicato, in maniera specifica nel messaggio chiave n. 3 *Innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento* (European Commission, 2000)[14], che i sistemi di apprendimento siano capaci di adattarsi agli stili e ai ritmi di vita che caratterizzano la società odierna. Gli approcci di studio, i metodi e i linguaggi usati dovrebbero essere congeniali alle diverse età e capacità degli alunni e delle alunne. Emerge, dunque, la necessità di modificare i metodi formativi, con attenzione alle differenze personali, al lavoro collaborativo non solo fra docenti, ma anche fra alunni, fra studenti e docenti, e fra famiglie e docenti. Le strategie d'insegnamento devono sperimentare la collaborazione per costruire strutture a rete, implicando non solo una bidirezionalità nello scambio comunicativo, ma anche una ricerca di strategie che, pur valorizzando le singole discipline, unifichino le prospettive particolari in una visione trasversale. L'insegnante, come adulto in formazione, deve essere protagonista attivo del cambiamento rispondendo a complessi interrogativi attraverso l'utilizzo di differenti possibilità di azione educativa che richiedono capacità decisionali e competenze sia teoriche che operative. La complessità del ruolo dell'insegnante, infatti, non risiede nel fornire semplicemente delle conoscenze, ma nella capacità di avviare un processo di costruzione di coscienze critiche fra gli studenti. Nel 2005, la Commissione Europea pubblica il documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification* in cui viene ribadita la necessità di lavorare per una formazione adeguata per gli insegnanti ai quali è demandato il compito di educare e formare nuovi cittadini. Successivamente, nel 2007, la Commissione delle comunità europee, nell'evidenziare le carenze ancora riscontrabili nella formazione dei docenti di ogni ordine e grado ha ricordato l'importanza di investire risorse per formare insegnanti competenti con il documento *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. La dichiarazione richiama alcune delle competenze che devono avere i docenti: comprendere le esigenze di ciascun allievo e individuare le risposte didattiche più idonee, offrire agli

13 La Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo ha prodotto un Rapporto all'Unesco in cui sono stati definiti i quattro 'pilastri' dell'educazione: *Imparare a conoscere, Imparare a fare, Imparare ad essere, Imparare a vivere insieme*; essi sono ritenuti chiavi d'ingresso per il XXI secolo in quanto fondamentali sia per la realizzazione di ciascuna persona sia per una convivenza democratica e pacifica dei popoli.

14 Il *Memorandum* si articola in sei messaggi chiave: 1. Nuove competenze di base per tutti; 2. Maggiori investimenti nelle risorse umane; 3. Innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento; 4. Valutazione dei risultati dell'apprendimento; 5. Ripensare l'orientamento; 6. L'apprendimento sempre più vicino a casa.

alunni strumenti e individuare le risposte didattiche più adeguate, offrire agli studenti gli strumenti più efficaci perché siano sempre più autonomi e capaci nell'acquisizione del sapere, incentivare una didattica che valorizzi le diversità culturali che caratterizzano gli ambienti scolastici.

Secondo i dati Cedefop ReferNet (2014), recentemente, sei paesi dell'UE hanno elaborato misure in questo ambito, talvolta all'interno della strategia contro l'abbandono precoce. Ad esempio, in Belgio (Comunità francese e fiamminga) e Lussemburgo la questione della dispersione scolastica e dell'abbandono precoce è attualmente inserita nei programmi di sviluppo per la formazione professionale iniziale e/o continua degli insegnanti. In Spagna, il fatto di offrire agli insegnanti una formazione nell'orientamento scolastico e professionale sta assumendo sempre più importanza quale misura contro l'abbandono precoce. Per contro, pochissimi paesi europei hanno applicato di recente politiche e misure per limitare la pratica della ripetenza. In gran parte di essi, riforme di questa natura sono state introdotte nell'ambito di una politica generale piuttosto che come misura specifica per prevenire l'abbandono precoce. Ad esempio, recentemente in Belgio (Comunità francese) è stato lanciato un progetto pilota grazie al quale le scuole che partecipano su base volontaria vengono aiutate a trovare pratiche alternative alla ripetenza. In Lettonia e Portogallo alcune leggi introdotte da poco prevedono misure obbligatorie di sostegno per gli studenti con difficoltà di apprendimento, oltre alla possibilità di ridare gli esami in modo da dover ripetere l'anno solo in determinate circostanze.

In Italia lo sviluppo professionale del personale della scuola, in coerenza con una rinnovata formazione iniziale e in servizio, è visto come un obiettivo strategico, di respiro internazionale, ripreso e valorizzato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. La Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, interviene a sostegno di questa politica proponendo un nuovo quadro di riferimento per lo sviluppo professionale dei docenti, la cui formazione in servizio diventa obbligatoria, permanente e strutturale (comma 124). Anche una delle deleghe alla stessa Legge 13 luglio 2015, n. 107, il D. Lgs. del 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107, contiene precise istruzioni in tale direzione: tutte le future e tutti i futuri docenti, anche nella secondaria, avranno nel loro percorso di formazione iniziale discipline che riguardano le metodologie per l'inclusione e l'orientamento scolastico.

### *6.2.2 Collaborazione con il mondo del lavoro*

Tra le diverse strategie di intervento che, come richiamato dalle evidenze, sembrano fungere da contrasto alla dispersione scolastica e all'abbandono

precoce degli studi senza dubbio l'ASL, se correttamente intesa, può essere utilizzata come opportunità di apprendimento ma anche come possibilità per molti giovani di prevenire fenomeni di disagio sociale e come supporto agli studenti a rischio di dispersione scolastica: la possibilità di accedere a esperienze applicative in momenti di difficoltà o dopo una bocciatura infatti potrebbe ridurre sensibilmente il rischio che il giudizio negativo sulla riuscita si estenda all'identità personale, stimolando una motivazione positiva per rientrare in formazione (Gentili, 2002: 15). L'apertura delle scuole al territorio e la contaminazione tra capacità e attitudini dei ragazzi e competenze da sviluppare per incontrare il mercato del lavoro è la premessa da cui partire. L'alternanza scuola-lavoro costituisce per lo studente un'opportunità di grande valore motivazionale e formativo: consente di sperimentare sul campo le nozioni apprese in classe, di comprendere le dinamiche del mondo del lavoro, nonché di adeguare competenze e conoscenze alle richieste dello stesso. Inoltre, la destrutturazione dei tempi e dei luoghi dell'apprendimento, la flessibilità e la personalizzazione dei percorsi formativi, la presenza di adulti significativi di riferimento sono elementi chiave che possono restituire – ai giovani cosiddetti sospesi – motivazione e progettualità, prevenendo i fenomeni di dispersione scolastica. Il valore dell'integrazione tra apprendimento e lavoro è peraltro dimostrato da numerosi studi empirici internazionali condotti sulle esperienze di *Work-Based Learning* (WBL) o *Work-Related Learning* (WRL) che dimostrano l'efficacia di tali esperienze in quanto offrono agli studenti la possibilità di vivere e sperimentare importanti opportunità di apprendimento situato, di conoscere il mondo del lavoro, sviluppare competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere per tutta la vita (Worldwide, 2009), sostenere la motivazione per l'apprendimento (Hopkins, 2008), sperimentare l'efficacia di un rapporto con adulti come mentori nei luoghi di lavoro (Bennet, 2007) o l'inclusività dei luoghi di lavoro (Bennet & Gallagher, 2013; Del Gobbo, 2014), testare le loro competenze generiche, come la trasferibilità dalla teoria alla pratica (Furco, 1997), la loro capacità di gestire il tempo e le loro abilità comportamentali (Coll *et al.*, 2009). Nelle esperienze di ASL risulta possibile leggere l'opportunità formativa che deriva da forme di apprendimento nei contesti di lavoro, l'importanza della pratica nei processi di costruzione della conoscenza, l'apprendimento come cammino progressivo da parte del novizio all'interno della comunità per appropriarsi di una pratica in una cornice sociale di partecipazione e appartenenza, l'azione trasformativa della conoscenza grazie a dispositivi riflessivi attivati dal soggetto in situazione. L'alternanza scuola-lavoro può essere considerata altresì come uno strumento utile per incrementare l'*agency* degli studenti attraverso forme di partecipazione attiva, qualificando la competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; stimolando alla riflessione sulle pratiche lavorative e scolastiche, facendo sì che le esperienze vissute sul posto di lavoro vengano integrate con quelle scolastiche; conducendo a un miglioramento e a una generalizzazione delle pratiche esistenti al confine tra scuola e lavoro. Il fatto di lavorare insieme per risolvere i problemi fa emergere una realtà di partecipazione suppor-

tata da un'atmosfera cooperativa che fa leva su una collegialità partecipata capace di attivare legami territoriali generativi per migliorare/innovare la didattica (rimotivazione allo studio; accelerazione dei processi di apprendimento in prospettiva *lifelong learning*), l'orientamento (acquisizione di una conoscenza del mondo del lavoro e delle capacità richieste; scoperta delle vocazioni personali), la professionalizzazione del curricolo (maggiore opportunità di conoscenza della cultura del lavoro; acquisizione di alcune capacità trasversali che avvicinano a una professionalità completa).

Un analogo discorso può essere fatto per l'approccio del *Service Learning* o SL[15] che può essere visto come una proposta molto valida poiché, oltre a consentire l'introduzione di metodologie didattiche attive e alternative rispetto alla lezione frontale, può condurre i ragazzi difficili a trasformarsi in soggetti in grado di significare il mondo, di aprirsi alla reciprocità, al confronto e alla collaborazione con gli altri. L'azione solidale è l'elemento che contraddistingue questo metodo e che lo rende unico nel suo genere, differenziandolo anche da altre pratiche formative che potrebbero risultare affini, quali l'attività laboratoriale o il *mentoring* di origine anglosassone. Nel *Service Learning* il legame che si crea tra gli studenti e i diversi attori del territorio, unito all'applicazione sul campo di quanto appreso in aula, determina una sorta di sfida ai saperi codificati; si genera così una spinta verso l'elaborazione di nuove conoscenze e lo sviluppo di competenze sia sul piano umano che professionale.

Secondo l'indagine Cedefop ReferNet (2014), quasi tutti i paesi europei si sono attivati nella promozione di percorsi di alternanza scuola-lavoro anche in funzione al contrasto alla dispersione scolastica e all'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione. Come l'ASL, il *Service Learning*, un approccio pedagogico diffuso soprattutto nei paesi dell'America Latina e negli Stati Uniti, risulta finalizzato alla formazione della totalità della persona che apprende.

In Italia i percorsi di alternanza scuola-lavoro sono regolamentati prima dal D. Lgs. del 15 aprile 2005 n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro*, a norma dell'articolo 4 della Legge del

15 Il termine di *Service Learning* fu coniato dagli statunitensi Robert Sigmont e William Ramsey tra il 1966 e il 1967; i primi albori di questo metodo sono individuati nella metodologia del *learning by doing*, nell'attenzione civica di John Dewey e nel concetto di educazione liberatrice e di prassi come riflessione e azione di Paulo Freire. Per l'attenzione alla formazione della persona che apprende, mentre lavora in supporto di altri, il *Service Learning* si rifà anche alla tradizione dell'educazione al lavoro e al volontariato comunitario, sviluppatasi nel XIX secolo. Come rilevato da Orlandini (2017), il *Service Learning* è un approccio pedagogico diffuso soprattutto nei paesi dell'America Latina, dove il *focus* delle attività è incentrato sull'apporto che un *gruppo-classe* può offrire alla comunità di riferimento, e negli Stati Uniti, in cui tali esperienze in alcuni casi sono obbligatorie e inserite nel curricolo dello studente e il *focus* delle attività è incentrato sull'impegno del *singolo* all'interno della comunità di riferimento. In Europa, trova diffusione in paesi come la Spagna (*Aprendizaje-servicio*), la Germania (*Lernen durch Engagement*) e la Gran Bretagna (*Civic engagement education*).

28 marzo 2003, n. 53, che definisce gli obiettivi e le modalità organizzative dell'alternanza, poi dai DD.PP.RR. n. 87, 88, 89 del 2010 (*Regolamenti di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei*) e dalla Legge 15 luglio 2015 n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (commi 33-43), nonché dal Decreto Dipartimentale 15 settembre 2015 n. 936, che fissa le finalità, i requisiti e le specifiche dei progetti ASL e i criteri di ripartizione delle risorse previste dal Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche (ex Legge 440/1997).

Per quanto riguarda il SL, in Italia, le recenti indicazioni ministeriali (Decreto Ministeriale del 1 settembre 2016, n. 663, art. 5 comma 2 lettera a, *Misure nazionali relative alla missione Istruzione Scolastica*) hanno aperto una strada per favorirne la pratica all'interno del contesto scolastico, per le potenzialità di sviluppo in termini di competenze metodologiche, professionali e sociali. Il *Service Learning* rappresenta il punto di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione, tra apprendimento come sviluppo delle competenze individuali e condivisione e azione solidale, perché a crescere e svilupparsi è la comunità. L'introduzione di tale approccio, anche per una formazione rivolta in previsione dell'ingresso nel mondo del lavoro, è funzionale allo sviluppo di quelle competenze che le imprese oggi richiedono: il *Service Learning* infatti, attraverso attività curricolari, favorisce l'acquisizione di competenze disciplinari, trasversali (*soft skills*) e prosociali (Tapia, 2006). In particolare, rappresenta un'opportunità per raggiungere gli obiettivi determinati dall'UNESCO per l'educazione del XXI secolo: imparare a imparare, imparare a fare e imparare a essere (Delors, 1997). In particolare, pratiche ben organizzate di *Service Learning* rappresentano un valido strumento per lo sviluppo delle competenze richieste dal mercato del lavoro (Tapia, 2006). Le aziende, infatti, richiedono sempre più frequentemente abilità di natura adattiva e relazionale, come ha evidenziato anche il recente contributo del World Economic Forum (2016) che individua il *problem solving*, il pensiero critico, le capacità di negoziazione, la creatività, la capacità di gestione delle persone, l'intelligenza emotiva, la capacità di giudizio e di prendere decisioni, il *service orientation*, la flessibilità cognitiva come abilità necessarie per una preparazione funzionale all'inserimento nel mondo del lavoro.

### *6.3 Misure compensative*

#### *6.3.1 Accessibilit*à a programmi o scuole speciali

I programmi o scuole speciali permettono a coloro che abbandonano precocemente o agli studenti a rischio di completare l'istruzione di base e acquisire competenze chiave. Esempi di iniziative di questo tipo sono il progetto *Time-out* del Belgio (Comunità tedesca), il programma *Nuove opportunità* in Spagna, il progetto *Istruzione alternativa nel sistema educativo* in Lituania, il progetto pilota *Tagliati per la formazione professionale*

in Austria, il *Programma integrato per l'istruzione e la formazione professionale* in Portogallo, il programma *Apprendimento per giovani* basato su progetti in Slovenia.

In alcuni paesi si offrono percorsi alternativi agli studenti che hanno lasciato la scuola senza ottenere qualifiche. In Bulgaria l'offerta comprende l'apprendimento diurno o serale. In Belgio (Comunità francese), Spagna e Islanda l'istruzione a distanza offre agli studenti che non sono in grado di frequentare quella di tipo tradizionale, o che vivono in zone rurali, opportunità di apprendimento individuale o di gruppo basate sull'ausilio di strumenti di comunicazione interattivi. Nel Regno Unito (Inghilterra) i programmi di istruzione professionale rivolti agli studenti di una fascia di età compresa tra i 16 e i 19 anni offrono un'istruzione di base e una solida esperienza lavorativa ai giovani che non hanno ottenuto l'attestato generale di istruzione secondaria. Nel Regno Unito (Scozia), il piano Opportunità per tutti mira a offrire un posto nei percorsi scolastici o formativi a tutti i ragazzi di un'età compresa tra 16-19 anni che non sono ancora inseriti in percorsi di istruzione, lavoro o formazione.

### *6.3.2 Accessibilità a percorsi di seconda occasione formativa*

Le scuole della seconda opportunità sono istituzioni formative sperimentali, nate in Italia e in alcune città europee a partire dalla fine degli anni '80, come sperimentazioni dal basso nell'ambito degli interventi di lotta alla dispersione scolastica e all'esclusione sociale. Si pongono l'obiettivo di fronteggiare i problemi connessi all'insuccesso formativo e di favorire il re-inserimento nel circuito formativo e/o professionale di giovani a rischio di esclusione sociale a causa dell'insuccesso vissuto nell'istituzione scolastica (soggetti pluriripetenti, migranti, inadempienti, privi del titolo di licenza media). L'espressione *scuola della seconda opportunità* compare per la prima volta nel Libro Bianco *Insegnare e imparare: verso la società conoscitiva*, pubblicato dalla Commissione dell'Unione Europea sotto la guida di Edith Cresson nel 1995, come strumento per combattere l'esclusione sociale, accanto al servizio volontario europeo. In esso se ne stabiliscono i principi generali: a) formazione di partenariati tra autorità locali, servizi sociali, associazioni e settore privato; b) approccio metodologico individualizzato; c) flessibilità dei percorsi formativi che integrino l'acquisizione di abilità di base e apprendimenti pratici con moduli realizzati a scuola e presso le imprese; d) acquisizione di competenze attraverso informatica e nuove tecnologie; e) ubicazione delle stesse nel tessuto urbano in cui i giovani vivono. Quattro anni dopo, nel 1999, la Commissione dell'Unione Europea elabora una Guida per la costituzione progressiva di scuole pilota di seconda occasione (*Second Change Schools*) (Lafond, 1999)[16]. Anche la Commissione per lo Svilup-

16 Si tratta di una guida per la costituzione progressiva di scuole della seconda opportunità in alcune città dei paesi membri della Comunità Europea, anche se molte esperienze,

po dell'Inclusione Sociale 2001-2010 ha seguito la direzione indicata da Cresson nelle premesse alla nuova allocazione dei fondi sociali europei (FSE) e, ancora più in dettaglio, entro la cornice dei piani contro la povertà dell'UE[17].

Secondo l'indagine condotta da Cedefop ReferNet (2014), in Danimarca, a Cipro, in Polonia e in Svizzera, ad esempio, è stata attuata un'ampia gamma di misure per migliorare la qualità e l'attrattiva dei programmi di istruzione e formazione professionale, soprattutto per coloro che hanno abbandonato precocemente il sistema educativo. A Malta e in Romania sono stati intrapresi degli sforzi per offrire un buon percorso di istruzione della seconda opportunità rivolta a gruppi mirati, vale a dire a persone con disabilità e a giovani che vivono in zone rurali e in aree con ampia presenza di Rom.

Per quanto riguarda le scuole di seconda opportunità in Italia si ricordano le esperienze in alcune città grazie al lavoro e all'attenzione di insegnati, amministratori locali, associazioni e uffici territoriali del ministero della Pubblica Istruzione: in particolare a Torino è nato nel 1989 *Provaci ancora Sam!* il primo progetto italiano, che ha coinvolto 8300 ragazzi e 25 scuole. Analoghe iniziative sono state create a Trento (*Progetti Ponte*), Verona e Reggio Emilia (*Icaro... ma non troppo*), Napoli (*Chance – Maestri di strada*) e Roma (*La scuola della Seconda Opportunità*). Gli obiettivi dei progetti non sono solo quelli di portare i ragazzi a scuola, ma soprattutto quello di aiutarli a recuperare la voglia di immaginare un futuro migliore, dando loro strumenti per poterlo progettare.

Con il D.P.R. del 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*, in Italia, è stato riorganizzato il sistema di istruzione per adulti. I vecchi centri e i corsi serali confluiscono nei nuovi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che offrono percorsi di apprendimento personalizzato per migliorare le competenze e le abilità degli adulti. I nuovi Centri offrono anche ai giovani l'opportunità di ottenere una qualifica di istruzione secondaria inferiore e superiore o un diploma di frequenza dei primi due anni di istruzione secondaria superiore (cioè il diploma che attesta il completamento dell'istruzione obbligatoria). Tali Centri, infine, offrono corsi di alfabetizzazione e di lingua italiana agli adulti che imparano l'italiano come seconda o ulteriore lingua straniera.

tra cui quelle italiane, erano nate prima del 1999 e fuori dal circuito europeo. I risultati dell'esperienza pilota europea sono stati pubblicati in European Commission, 2001 e in Directorate-general for education and culture – European Commission, 2001.

17 Si ribadisce la necessità di costruire percorsi compensativi dell'istruzione obbligatoria e dunque di seconda occasione nella *Dichiarazione contro la povertà* di Bruxelles del 25/11/2002 (punti 1.1/b, 1.2/d e 3b). Essa presenta forti analogie con gli atti di indirizzo comunitari (le conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea su *Lo sviluppo della comunità locale attraverso l'istruzione e la formazione*, n. 97/C del 17/02/1997 e con la Decisione della Commissione Europea n. 2347 del 08/08/2000 contenente raccomandazioni in materia di "prevenzione della dispersione scolastica e formativa".

### *6.3.3 Alleanza educativa tra scuola e Terzo settore*

Da decenni il Terzo settore (associazioni, fondazioni, parrocchie, oratori, enti religiosi, doposcuola informali, centri aggregativi giovanili, centri sociali etc.) è attivo per garantire il recupero scolastico. Eppure finora non è mai stato stimato il valore delle azioni messe in atto dal privato sociale. Nulla si sapeva in modo sistematico e scientifico del valore delle azioni del Terzo settore che da sempre si occupa di educazione, scuola e formazione, accanto all'altro ambito d'intervento privilegiato che è quello sanitario e socio assistenziale. Attraverso il lavoro volontario, spesso nascosto tra le mura di un oratorio o le stanze di un centro sociale, vengono raggiunti e recuperati dalla scuola migliaia e migliaia di ragazzi tra i 6 e i 16 anni e riorientati giovani già maggiorenni e fuori dai processi d'istruzione e formazione. Le organizzazioni di volontariato e il terzo settore costituiscono un contesto particolarmente favorevole per indagare la presa in carico educativa complessiva finalizzata al raggiungimento del successo formativo.

*LOST*, l'indagine italiana sulla dispersione scolastica promossa da WeWorld Intervita con Associazione Bruno Trentin e Fondazione Agnelli (2014), è un importante contributo sulle dimensioni dell'abbandono della scuola e del costo economico che, insieme al mancato conseguimento di un titolo di studio superiore, comporta rischi rilevanti di esclusione lavorativa e sociale per i ragazzi. L'analisi rivela che gli interventi dei due attori in campo non sembrano essere legati da alcuna relazione sistematica: scuole e Terzo settore rispondono a logiche diverse e attivano sul territorio interventi che appaiono del tutto indipendenti tra loro. Al di là di pochi casi virtuosi sembra prevalere la sistematica assenza di comunicazione, coordinamento e reciproca legittimazione tra i due attori. In ogni territorio indagato, ma in modo più evidente nel centro-sud, è emerso che l'obiettivo principale perseguito da chi opera nel Terzo settore per contrastare la dispersione scolastica è innanzitutto creare o ricreare una sorta di affezione allo studio, ridare centralità all'individuo, accrescendo le possibilità di scelta attraverso il riconoscimento dell'importanza delle conoscenze. In tal senso, il Terzo settore sembra svolgere un ruolo fondamentale, andando a riempire un vuoto, che l'istituzione scolastica a oggi da sola non è in grado di colmare. Pertanto si auspicano interventi rivolti in tale direzione.

## 7. Riflessioni conclusive

Fenomeno particolarmente grave in Italia, la dispersione scolastica può assumere diverse forme: mancato assolvimento dell'obbligo scolastico, abbandoni, ripetenze, frequenze irregolari, fino alla dimensione soggettiva della delusione per la mancata corrispondenza tra aspirazioni personali e risultati raggiunti. L'interconnessione tra i diversi fattori determinanti che, come rilevato, rimandano a difficoltà personali, familiari, sociali, economiche, culturali, migratorie, educative, di genere, attestano l'esistenza di situazioni

diversificate di svantaggio che spesso hanno origine nella prima infanzia e che tendono ad aggravarsi ulteriormente nel periodo dell'adolescenza e della prima giovinezza. Il problema, sebbene affondi le proprie radici in condizioni sociali deprivate, bassi *status* socio-economici, *background* migratori, fragilità personali, chiama direttamente in causa anche la capacità delle scuole di dare concreta attuazione alla pedagogia dell'accoglienza, facendosi carico delle difficoltà di partenza degli studenti. In particolare, le ricerche condotte fino a oggi, hanno individuato con una certa chiarezza quali sono i fattori che all'interno della scuola contribuiscono a generare abbandono: un clima scolastico eccessivamente rigido o eccessivamente indulgente; l'assenza di protocolli di accoglienza; il reiterarsi di atti di violenza, di bullismo, di discriminazione; una relazione educativa studenti-insegnanti di tipo autoritario; una progettazione/organizzazione degli ambienti di apprendimento poco curata; metodi di insegnamento trasmissivi e nozionistici; la mancanza di efficaci pratiche di orientamento, *feedback* e personalizzazione dei percorsi formativi; forme valutative scarsamente formative fungono spesso da predittori dell'abbandono o a ogni modo fanno aumentare la probabilità che fenomeni del genere possano verificarsi (Viganò *et al.*, 2011).

La dispersione scolastica e l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione costituiscono senz'altro degli ostacoli alla concreta attuazione di un'educazione e di una società democratica e inclusiva. La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2011 ha fornito precise indicazioni sulle politiche da attuare per la riduzione dell'abbandono scolastico basate su due macro-misure di riferimento valide per tutti e 28 gli Stati membri, da cui far discendere specifiche azioni da attuare a livello nazionale e di scuola: lo sviluppo, tramite il metodo aperto di coordinamento, di strategie europee globali basate su una forte integrazione tra istruzione e formazione professionale di alta qualità, nonché la partecipazione, cooperazione e coordinamento tra le parti interessate afferenti anche a settori diversi, quali quello dell'istruzione e formazione, occupazione, affari economici, affari sociali, sanità, politiche giovanili, cultura e sport, con ruoli e responsabilità chiaramente definite.

Sono stati molti i progressi compiuti in questi anni, tuttavia molto resta ancora da fare per tutelare il diritto all'apprendimento e a un'istruzione di qualità per tutti, compresi quei giovani che per le difficoltà che pongono alla scuola spesso da questa vengono allontanati. Oggi, quindi, occorre compiere un passo ulteriore, muovendo dalla diagnosi all'intervento, dall'analisi del problema – che oggi appare adeguatamente circoscritto – alle strategie e/o misure d'azione da attuare. Non si può però immaginare che il contrasto alla dispersione e all'abbandono possa essere realizzato unicamente all'interno del sistema scolastico dai docenti. Se si vogliono fronteggiare i fenomeni di cui sopra, sia in fase preventiva, sia nel recupero, occorre che vi sia un'alleanza fra la scuola e tutti i soggetti di un sistema formativo veramente integrato, a tutela di un numero sempre maggiore di giovani e soprattutto di coloro che, vivendo in condizioni di particolare marginalità, corrono il rischio non solo di restare fuori dai

percorsi di istruzione e formazione, ma di essere esclusi anche a livello sociale e professionale. Pertanto si richiede: la concentrazione dell'attenzione e delle risorse su buone politiche di orientamento in una prospettiva di prevenzione della dispersione; la personalizzazione e la flessibilità dei percorsi scolastici e formativi in risposta agli specifici fabbisogni dei singoli studenti, anche attraverso modalità di apprendimento alternative rispetto alla didattica tradizionale (IeFP, alternanza scuola-lavoro); lo sviluppo di una logica di continuità e di rete basata sulla promozione di interventi di natura sistemica e strutturale, sulla continuità delle buone pratiche (valutazione dei progetti), sul sostegno agli approcci integrati e multilivello che coinvolgano i diversi attori (istituzionali e non) interessati dal problema in reti strutturate e di natura strategica, garantendone un'adeguata regia; la 'contaminazione' tra la cultura dell'educazione scolastica e quella extrascolastica all'interno di un progetto condiviso e rafforzamento dell'alleanza fra il mondo della scuola e della formazione e il Terzo Settore, mettendo a sistema gli sforzi provenienti dai due mondi.

## Bibliografia

Alistair, R. & Leathwood, C. (2013), "Problematising Early School Leaving", in *European Journal of Education*, n. 3, pp. 405-418.

Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011), "Relationship Between Social Context, SelfEfficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study", in *The Journal of Educational Research*, vol. 104, n. 4, pp. 241-252.

Antonmattei, P. & Fouquet, A. (2011), *La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire*, Paris: Republique Française – Mission permanente d'evaluation de la politique de prevention de la delinquance, http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/mission_prevention_de_la_delinquance_la_lutte_contre_l_absenteisme_et_le_decrochage_scolaires_octobre_20111.pdf, consultato il 5 giugno 2017.

Baldacci, M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.

Balfanz, R. & Legters, N. (2005), *Locating the Dropout Crisis. Which High Schools Produce the Nation's Dropouts? Where Are They Located? Who Attends Them?*, Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484525.pdf, consulato il 5 giugno 2017.

Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.

Barbaranelli, C., Caprara, G. & Rabasca, A. (1998), *Manuale del BFQ-C Big Five Questionnaire Children*, Firenze: O.S. Organizzazioni Speciali.

Bartolucci, M. & Batini, F. (2016), *C'era una volta un pezzo di legno. Un progetto Student Voice per scuole a zero dispersione della Rete di Gubbio*, Milano: Franco Angeli.

Barzanò, G. (2002), "School self-evaluation: Towards a European dimension", in *European Journal of Teacher Education*, vol. 25, n. 1, pp. 83-100.

Batini, F. (2014), *Drop-out*, Arezzo: Fuorionda.
Id. (2015), "Dropout: i motivi dell'abbandono in prospettiva student voice", in M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante: diritti, culture, territori*, Pisa: ETS
Id. (2016), "L'orientamento narrativo, i Neet e i Dropout", in *Universitas*, numero di gennaio.
Batini, F. & Bartolucci, M. (a cura di) (2016), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano: Franco Angeli.
Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C. & Toti, G. (2016), "Failure and dropouts. Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio", in *CADMO Journal*.
Batini, F. & Giusti, S (a cura di) (2015), *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*, Lecce: Pensa Multimedia.
Baumesteir, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I & Vohs, K.D. (2003), "Does high selfesteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?", in *Psychological science in the public interest*, vol. 4, n. 1, pp. 1-44.
Belfield, C. (2008), *The Cost of Early School-leaving and School Failure*, Washington: The World Bank, http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/BELFIELDCostofSchoolFailure.pdf, consultato il 5 giugno 2017.
Bennet, J.V. (2007), "Work-Based Learning and social support: relative influences on high school seniors'occupational engagement orientations", in *Career and Technical Education Research*, vol. 32, n. 3, pp. 187-214.
Bennet, S.M. & Gallagher, T.L. (2013), "High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: multiple perspectives on inclusion", in *Canadian Journal of Education*, vol. 36, n. 1, pp. 96-124.
Benvenuto, G. (2011), *La scuola diseguale*, Roma: Anicia.
Biagioli, R. (2014), "La formazione orientativa", in *Studium Educationis*, n. 2, pp. 39-50.
Blok, H., Sleegers, P. & Karsten, S. (2008), "Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model", in *Journal of Education Policy*, vol. 23, n. 4, pp. 379-395.
Bowers, A.J., Sprott, R. & Taff, S.A. (2013), "Do We Know Who Will Drop Out?: A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity", in *The High School Journal*, n. 2, pp. 77-100.
Bracken, B.A. (1992), *Multidimensional self concept scale*, Austin, TX: Pro-Ed.
Bradley, C.L. & Renzulli, L.A. (2011), "The complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to drop Out of High School", in *Social Forces*, vol. 90, n. 2, pp. 521-545.
Bramanti, A. & Bianchi, P. (2006), *Contrastare la dispersione, promuovere il successo formativo*, Milano: Franco Angeli.
Bramanti, A. & Odifreddi, D. (a cura di) (2006), *Capitale umano e successo formativo. Strumenti strategie, politiche*, Milano: Franco Angeli.
Brimer, M.A. & Pauli, L. (1971), *Wastage in Education: A World Problem*, Paris: UNESCO.

Calvani, A. & Vivanet, G. (2014), "Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole", in *ECPS – Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, n. 9, pp. 127-146.

Canino, P. (2010), *Stranieri si nasce …e si rimane?*, Milano: Fondazione Cariplo.

Capperucci, D. (2016), "L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati. Early leaving from education and training in Europe: causes, interventions and results", in *Life Long Learning*, vol. 12, n. 28, pp. 33-58.

Caprara, G.V. & Gerbino, M. (2002), "Determinanti personali del fallimento scolastico: correlati, antecedenti e conseguenze della bocciatura", in *Età evolutiva*, n. 73, pp. 18-32.

Caputo, A. (2006), *L'analisi della dispersione scolastica: teorie, metodi e pratiche di ricerca*, Napoli: Oxiana Edizioni.

Cedefop (2010), *Guiding at-risk youth through learning to work Lessons from across Europe, Research Paper 3*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5503_en.pdf, consultato il 6 giugno 2017.

Cedefop ReferNet (2014), *Early leaving from vocational education and training*, Bruxelles: ReferNet partners.

Cicatelli, S. & Malizia, G. (2012), Monitoraggio della qualità della scuola cattolica, Roma: Istituto Salesiano Pio XI.

Claxton, G. (2001), *Wise-up: The challenge of life-long Learning*, Stafford: Network Educational Press.

Coleman, J.S. (1966), Equality of educational opportunity, Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.

Coll, R.K., Eames, C., Paku, L., Lay, M., Ayling, D., Hodges, D., Ram, S., Bhat, R., Fleming, J., Ferkins, L., Wiersma, C. & Martin, A. (2009), "An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in work integrated learning", in *Journal of Coopertaive Education & Internships*, vol. 43, n. 1, pp. 14-35.

Colombo, M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento: Erickson.

Id. (2013), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento: Erickson.

Id. (2015), "Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione", in *Scuola Democratica*, n. 2, pp. 411-424.

Consiglio dell'Unione Europea (2004), *Educazione e formazione 2010. Il successo della strategia di Lisbona spinge a riforme urgenti*, Bruxelles: Consiglio dell'Unione Europea.

Id. (2009), *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*, Bruxelles: Consiglio dell'Uninione Europea, http://q4ecec.eu/files/ET2020.pdf, consultato il 9 giugno 2017.

Id. (2011), "Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico", in *Gazzetta uf-*

*ficiale dell'Unione europea*, 1.7.2011, pp. C 191/1-6, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN, consultato il 9 giugno 2017.

Id. (2013), *Alleanza europea per l'apprendistato. Dichiarazione del Consiglio*, Bruxelles: Consiglio dell'Unione Europea, http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=IT&f=ST%2014986%202013%20INIT, consulato il 9 giugno 2017.

Costa, M. (2014), "Agency formativa per il nuovo learnfare", in *Formazione & insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, vol. 10, n. 2, pp. 83-108.

Cremaschi Trovesi, G. (2007), *Leggere, scrivere e far di conto*, Roma: Armando.

Czerniawski, G. & Kidd, W. (eds) (2011), *The Student Voice Handbook. Bridging the Academic/Practitioner Divide*, London: Emerald.

D'Amico, A. & Cardaci, M. (2003), "Relations among perceived self-efficacy, self esteem, and school achievement", in *Psychological Reports*, n. 92, pp. 745-754.

Dalton, B., Glennie, E. & Ingels, S.J. (2009), *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts (NCES 2009-307)*, Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Del Gobbo, G. (2014), "Le buone pratiche per l'inserimento socio-lavorativo di adolescenti con disabilità psichica: Presupposti metodologici alla ricerca, Dallo studio di caso alle buone pratiche, I risultati dell'indagine", in ISFOL, *Prevenire si può. Analisi delle misure di accompagnamento per i giovani con disagio psichico*, Roma: Isfol, pp. 124-134.

Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Roma: Armando.

Directorate-general for education and culture – European Commission (2001), *The Second Chance School. Learning in the context of the Second Chance School*, Bruxelles Italian branch.

Doll, J.J., Eslami, Z. & Walters, L. (2013), "Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies", in *Sage OPEN*, vol. 3, n. 4, pp.1-15.

Domenici, G. (2007), "La valutazione come volano della crescita formativa", in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 4, pp. 57-69.

Eurofound (2012), *Neets-Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Id. (2014), *Social situation of young people in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Alliance for Apprenticeships (2013), *Declaration of the European Social Partners, the European Commission and the Lithuanian Presidency of the Council of the European Union*, http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14331&langId=en, consultato l'8 giugno 2017.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Special*

*Needs Education. Country Data 2012*, Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014a), *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*, Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Ead. (2014b), *Vocational Education and Training-Summary of Country Information,* Odense Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Commission (2000), *Memorandum on Lifelong Learning*, Commission staff working paper, Brussels: European Commission, http://europa.eu/int/comm/education/life/index.html, consultato l'8 giugno 2017.

Ead. (2001), *Education and Culture, Development of Education policies, Second Chance Schools, The results of a european pilot project*, Bruxelles: European Commission.

Ead. (2010), *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2010) 2020 final, Bruxelles: European Commission, http://eur-lex.europa.eu/lexuriServ/lexuriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF, consultato il 1 giugno 2017.

Ead. (2011), *Reducing early school leaving*, Brussels: European Commission, http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2011:0096:FIN:EN:PDF, consultato l'8 giugno 2017.

Ead. (2012), *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies*, Bruxelles: European Commission, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf, consultato il 9 giugno 2017.

Ead. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. European Commission*, Brussels: European Commission, http://ec.europa.eu/education/policy/strategicframework/doc/ ELETgroupreport_en.pdf, consultato il 1 giugno 2017.

European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop (2014), *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Parliament & Council of the European Union (2006), *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, Bruxelles: European Parliament & The Council of the European Union, http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN, consultato l'8 giugno 2017.

Eurostat (2016), *Statistiche dell'istruzione e della formazione a livello regionale*, Roma: Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_statistics_at_regional_level/it&oldid=268879, consultato il 1 giugno 2017.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M. & Champion Ward, F. (1972), *Learning to be: The world of education of today and tomorrow*, Report by the International Commission on the Development of Education, Paris: Unesco.

Fielding, M. (2012), "Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy", in *Revista de Educación*, n. 359, pp. 45-65.

Flutter, J. (2013), "Researching students' voices: One researcher's journey", in V. Grion & A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Milano: Guerini, pp. 27-61.

Fondazione Giovanni Agnelli & Save The Children (2015), *Fuoriclasse. Un modello di successo per il contrasto della dispersione scolastica*, Roma: Fondazione Giovanni Agnelli & Save The Children.

Frabboni, F. & Baldacci, M. (a cura di) (2004), *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica* (vol. 12), Milano: Franco Angeli.

Furco, A. (1997), *School-sponsored service programs and the educational development of high school students*, unpublished PhD dissertation, University of California at Berkeley.

Gardner, H. (2002), *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.

Gentili, C. (2002), "Riforma Moratti: la novità dell'alternanza e l'importanza dell'orientamento", in *Magellano*, n. 11.

Ghione, V. (2005), *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Roma: Carocci.

Giosi, M. (2011), "Un problema urgente: la dispersione scolastica. Note sul caso-Finlandia", in *Studi sulla formazione*, vol. 14, n. 1, pp. 141-158.

Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*, Milano: RCS Libri.

Grange Sergi, T. (a cura di) (2013), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Pisa: ETS.

Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990), "Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externaliziing problems from middle to late childhood", in *Child Dev*, n. 61, pp. 2004-2021.

Hopkins, A.E. (2008), "Work-Related Learning: hearing students voices", in *Educational Action Research*, vol. 16, n. 2, pp. 209-219.

ISFOL (2015), *Il fenomeno NEET tra i 25 e i 34 anni: un'inchiesta sociologica*, Roma: ISFOL.

Jugović, I. & Doolan, K. (2013), "Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy", in *European Journal of Education*, vol. 48, n. 3, pp. 363–377.

Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S. & Vitaro, F. (2006), "Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence", in *Journal of Research on Adolescence*, n. 16, pp. 403–428.

Lafond, L. (1999), *Guide for setting up a second change school*, Bruxelles: European Commission, Education and Culture.

Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (2011), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*, London, UK-New York, NY: Springer.

Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W. & Van Damme, J. (2013),

"Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving", in *Oxford Review of Education*, vol. 39, n. 6, pp. 739-760.

Loiodice I. (a cura di) (2015), *L'Università incontra l'infanzia. Teorie e pratiche per il benessere dei bambini e delle bambine nei luoghi della cura*, Parma: Edizioni Junior.

Lundetræ, K. (2011), "Does Parental Educational Level Predict Drop-out from Upper Secondary School for 16- to 24-year-olds When Basic Skills are Accounted For? A Cross Country Comparison", in *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 55, n. 6, pp. 625-637.

Luo, M., Huang, W. & Najjar, L. (2007), "The relationship between perceptions of a Chinese high school's ethical climate and students' school performance", in *Journal of Moral Education*, n. 36, pp. 93-111.

Mancini, G. & Gabrielli, G. (2003). *Test TVD – Valutazione del disagio e dispersione scolastica*, Trento: Erickson.

Mantovani, S. (2006), "Educazione familiare e servizi per l'infanzia", in *Rivista italiana di Educazione familiare*, vol. 1, n. 2, pp. 71-80.

Maragliano, R. & Vertecchi, B. (1986), *Leggere, scrivere e far di conto*, Roma: Editori Riuniti.

Margiotta, U. (2012), "Educazione e formazione dopo la crisi del welfare", in M. Baldacci, F. Frabboni & U. Margiotta, *Longlife Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, Milano: Bruno Mondadori.

Milani, L. (1967), *Lettere ad una professoressa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma: MIUR.

Id. (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma: MIUR.

Id. (2014a), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma: MIUR.

Id. (2014b), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma: MIUR.

Id. (2009), *Circolare Ministeriale 15 aprile 2009, n. 43, Piano Nazionale di Orientamento. Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, Roma: MIUR.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2014), *Garanzia per i Giovani: il Piano italiano per l'occupabilità prende forma*, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, http://www.lavoro.gov.it/Priorita/Pages/Giovani.aspx, consultato l'1 luglio 2017.

Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2015), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012), *The PIRLS 2011 International Results in Reading*, Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.

NESSE – Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2010), *Early school leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the EU Commission*, Bruxelles: European

Commission, http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report, consultato il 20 giugno 2017.

Nevala, A.M. & Hawley, J. in collaboration with Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., Manoudi, A. (2011), *Reducing early leaving from education and training in the EU*, Brussels: European Parliament, http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_EN.pdf, consultato il 2 giugno 2017.

O'Connor, M.C. & Paunonen, S.V. (2007), "Big Five personality predictors of postsecondary academic performance", in *Personality and individual Differences*, vol. 43, n. 5, pp. 971-990.

OECD (2006), *Education at a Glance 2006*, Paris: OECD.

Id. (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD.

Id. (2013). *Programme for the international assessment of adult competences – dataset*, Paris: OECD, http://www.oecd.org/site/piaac/, consultato il 2 giugno 2017.

Id. (2015), "What are the advantages today of having an upper secondary qualification?", in *Education Indicators in Focus*, n. 34, Paris: OECD, http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/5jrw5p4jn426.pdf?expires=1442825774&id=id&accname=guest&checksum=CB9A0EA7EBA7D0E7B51D17AFC14B26A8, consultato il 2 giugno 2017.

Orlandini, L. (2017), "Service Learning: un approccio pedagogico per la formazione dello studente, del cittadino e del lavoratore", in *METIS. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, vol. 7, n. 1.

Pastorelli, C., Gerbino, M., Vecchio, G.M., Steca, P., Picconi, L. & Paciello, M. (2002), "L'insuccesso scolastico: fattori di rischio e di protezione nel corso della preadolescenza", in *Età Evolutiva*, n. 81, pp. 84-91.

Pauli, L. & Brimer, M.A. (1971), *La déperdition scolaire: une probl*ème mondial. *Etude statistique sur le déperditions scolaires*, Paris-Genève: UNESCO-BIE, http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000022/002227FB.pdf, consultato il 5 giugno 2017.

Pepi, A., Faria, L. & Alesi, M. (2006), "Personal conceptions of intelligence, selfesteem, and school achievement in italian and portuguese students", in *Adolescence*, vol. 41, n. 164, pp. 615-631.

Petruccelli, F. (2005), *Psicologia del disagio scolastico*, Milano: Franco Angeli.

Pombeni, M.L. (2007), "La consulenza di orientamento", in A. Grimaldi & M.L. Pombeni (a cura di),Valori, Roma: ISFOL, pp. 7-19.

Pozzi, A., Ripamonti, E. & Triani, P. (2015), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano: Vita e Pensiero.

Psacharopoulos, G. (2007), *The Costs of School Failure. A Feasibility Study. EENEE Analytical Report prepared for the European Commission*, Bruxelles: European Commission, http://www.eee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORTTELECENTRUM/DOCS/EENEE_AR2.pdf, consulate il 5 giugno 2017.

Richardson, M. & Abraham, C. (2009), "Conscientiousness and Achievement Motivation predict performance", in *European Journal of Personality*, vol. 23, n. 7, pp. 589-605.

Ross, A. & Leathwood, C. (2013), "Problematising early school leaving", in *European Journal of education*, vol. 48, n. 3, pp. 405-418.
Rousseas, P. & Vretakou, V. (2006), *School dropout in secondary education (lower, upper, vocational)*, Athens: Hellenic Pedagogical Institute.
Rubie-Davies, C.M. (2006), "Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relantionships", in *Psycology in the Schools*, n. 43, pp. 537-552.
Rudduck, J. & Flutter, J. (2004), *How to improve your school: Giving pupils a voice*, London: Continuum Press.
Rumberger, R.W. (2004), "Why students drop out of school", in G. Orfield (Ed), *Dropout in America*, Cambridge, MA: Harvard Education Press, pp. 131-155.
Rumberger, R.W. & Lamb, S.P. (2003), "The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts: a Comparative Study of the United States and Australia", in *Economics of Education Review*, n. 22, pp. 353-366.
Sartori, R. (2010), "Stage e tirocinio tra orientamento e formazione: il caso di alcune laureate in disciplime umanistiche di Verona e Provincia", in *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, n. 11, pp. 23-33.
Sartori, R. & Ceschi, A. (2013), "Orientamento e crisi economica: una ricerca-intervento con le classi terze di un istituto tecnico per Geometri del nord Italia", in *ECPS Journal*, n. 8, pp. 173-202.
Sartori, R. & Rappagliosi, C.M. (2012), *Orientamento, formazione e lavoro: dalla psicologia alle organizzazione*, Milano: LED.
Scales, H.H. (2015), "Another look at the drop out problem", in *The Journal of Educational Research*, 62, pp. 339–343.
Schleicher, A. (2006), *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*, Brussels: Lisbon Council.
Seligman, M.A.P. (1975), *Helplessness: On Depression, Development and Death*, San Francisco: Freeman.
Sen, A. (1999), *Development as Fredom*, Oxford: Oxford University Press.
Smith J. & Hattam R. (2004), *"Dropping Out", Drifting Off, Being Excluded: Becoming Somebody Without School*, New York: Peter Lang Publishing.
Soresi, S., Nota, L. & Ferrari, L. (2004), "Autodeterminazione e scelte scolastiche professionali: uno strumento per l'assessment", in *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, n. 5, pp. 26-42.
Starkey, J. (Ed) (2010), *A qualitative research study to explore young people's disengagement from learning*, Cardiff: Welsh Assembly Government Social Research.
Tapia, M.M. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Roma: Città Nuova.
Trinchero, R. (2014), "Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento", in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, vol. 14, n. 4, pp. 34-49.
Trinchero, R. & Tordini, M.L. (2011), *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*, Milano: Franco Angeli.
Tumino, A. & Taylor, M.P. (2013), T*he impact of local labour market conditions on school leaving decisions*, Essex: Institute for Social and Economic Research,

http://www.iza.org/conference_files/FutureOfLabor_2013/tumino_a8618.pdf, consultato il 5 giugno 2017.

Tuttoscuola (2014), *Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*, Roma: Cestin, http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/2014-06-Tuttoscuola-Dossier-Dispersione.pdf, consultato il 5 giugno 2017.

UNESCO (2000), *The Right to Education, Towards Education for all Throghout Life*, Paris: UNESCO.

Valentine, J.C., DuBois, D.L. & Cooper, H. (2004), "The relation between selfbeliefs and academic achievement: a meta-analytic review", in *Educational Psychologist*, vol. 39, n. 2, pp. 111-133.

Van Esbroeck, R. (2011), *L'orientamento a scuola*, Firenze: Giunti O.S.

Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D.L. & Fraser B.J (1998), "Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage", in *Teaching and Teacher Education*, n. 14, pp. 607-617.

Venini, L. & Castelli, C. (2002), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Milano: Franco Angeli.

Vermigli, P., Travaglia, G., Alcini, S. & Galluccio, M. (2001), "Autostima, relazioni familiari e successo scolastico", in *Età Evolutiva*, n. 71, pp. 29-42.

Viganò, R. (2009), "La valutazione dei sistemi formativi. Questioni e metodologie", in *Paradoxa*, vol. 3, n. 3, pp. 81-88.

Viganò, R., Brex, G. & Goisis, C. (2011), *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio,* Milano: Franco Angeli.

We World Intervista, Associazione Bruno Trentin & Fondazione Giovanni Agnelli (a cura di) (2014), *Lost. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Roma: Ediesse.

Whitesell, N.R., Mitchell, C.M., Spicer, P. & The Voice of Indian Teens Project Team (2009), "A longitudinal study of self-esteem, cultural identity, and academic success among American Indian adolescents", in *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 15, n. 1, pp. 38-50.

World Economic Forum (2016), *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Geneva: World Economic Forum.

Worldwide, J.A. (2009), *Retrospective study report (Alumni)*, Colorado Springs, CO: JA.

Zimmerman, B.J. (1995), "Self-efficacy and educational development", in A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies*, New York: Cambridge University Press, pp. 202-231.

Zollo, I., Pace, E.M., Agrillo, F. & Sibilio, M. (2016), "Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale", in *Lifelong Lifewide Learning*, vol. 12, n. 27, pp. 14-28.

*Finito di stampare*
*nel mese di dicembre 2017*
*da Digital Team - Fano (PU)*