

Editoriale - Francesco Pisanu

Le competenze non cognitive, un costrutto in divenire

Maria Antonietta Impedovo, Alice Delserieys, Corinne Jegou, Maria Kampeza & Konstantinos Ravanis

Didattica della fisica nella scuola dell'infanzia: la comprensione della formazione delle ombre con il modello precursore

Sandra Guevara Betancourt & Mari Carmen Caldeiro Pedreira

L'uso delle nuove tecnologie nelle scuole ispanico-americane: andare oltre l'utopia tecnologica

Speranzina Ferraro & Gabriella Burba

Per una strategia globale e integrata contro la dispersione scolastica

Dean Iliev

Benefici e limiti della diffusione dell'open education nei sistemi educativi in evoluzione: il caso della Macedonia

Mario Castoldi

Formare il middle management: un'esperienza dal trentino

Piergiorgio Reggio

Work based learning come strategia di intervento per la formazione e l'inclusione sociale. Indicazioni e innovazioni da un progetto europeo

Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua

Dar voce alla scuola trentina, impegnata a sostenere gli alunni che "da soli non ce la fanno": presentazione di una ricerca esplorativa

Lucian Berescu

Recensione del libro "Troppo intelligenti per essere felici" di Jeanne Siaud Facchin

Vol. 9, n. 1 - June 2017



Provincia autonoma  
di Trento



RICERCAZIONE SIX-MONTHLY JOURNAL ON LEARNING, RESEARCH AND INNOVATION IN EDUCATION



Vol. 9

1

Edizione Provincia autonoma di Trento - Semestrale - Poste Italiane s.p.a. - Sped. in A.P. - D.L. 353/03 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, c. 1, DBC Trento. In caso di mancato recapito rinviare all'Ufficio di Trento CPO, detentore del conto per restituzione al mittente, previo pagamento res. Contiene IP.



Vol. 9, n. **1**  
June 2017  
RIVISTA SEMESTRALE

RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



**Speranzina Ferraro**

*Esperto sistemi formativi, già referente nazionale per orientamento e dispersione del MIUR*

[pp. 35-63]

**Gabriella Burba**

*Esperto orientamento e didattica per competenze*

# Per una strategia globale e integrata contro la dispersione scolastica

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: 00061 Anguillara Sabazia (Rm) - via della Mainella 15 - Tel.: 335-6097583 - e-mail: speranzina.ferraro@gmail.com

---

## **Estratto**

La dispersione scolastica, nonostante la diminuzione degli ultimi anni, costituisce ancora un grave problema per il nostro Paese, con ricadute sui percorsi personali e sul sistema socio-economico. Trattandosi di un fenomeno complesso, determinato da un intreccio di fattori, soltanto una strategia globale ed integrata, che coinvolga tutti gli attori sociali, e non soltanto la scuola, può produrre esiti positivi di sviluppo delle competenze e inclusione sociale, nell'ottica del lifelong learning. Seguendo le indicazioni del Consiglio UE 2011, l'articolo presenta le principali misure di prevenzione, intervento, compensazione, proponendo anche modalità operative di contrasto, alla luce della normativa e della letteratura scientifica.

**Parole chiave:** Dispersione, Competenze, Governance, Orientamento, Reti territoriali, Inclusione.

## **Abstract**

School dropout, despite a reduction in recent years, is still a serious problem for our country, with implications for personal pathways and the socio-economic system. Since this is a complex phenomenon, driven by a combination of factors, only a comprehensive and integrated strategy that involves all social actors, and not only schools, can produce positive outcomes regarding skills development and social inclusion, with the aim of lifelong learning development. Following the guidance of the 2011 EU Council, the article presents the main measures of prevention, intervention, and compensation, and proposes operating models to counter school dropout, in the light of normative and empirical evidence.

**Key words:** School dropout, Skills, Governance, Career guidance, Local networks, Inclusion.

## 1. Introduzione

Il fenomeno dell'insuccesso e della dispersione ha due importanti conseguenze, che non vanno sottovalutate:

«[...] da un lato, le ricadute patologiche sul funzionamento del sistema scolastico e le conseguenze sul sistema economico-produttivo e, dall'altro, gli effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali (formative, lavorative, sociali)» (Pombeni, 2007, p.2).

È ben noto, altresì, che una migliore organizzazione dell'educazione e dei processi di apprendimento può condurre ad esiti formativi migliori con riguardo sia all'occupazione, sia alla salute e al benessere delle persone, sia a una migliore inclusione e coesione sociale.

Il concetto stesso di dispersione e/o abbandono non è ben definito e condiviso. Si parla, infatti, di *ELET (EarlyLeavers from Education and Training)*<sup>1</sup>, di "studenti che hanno interrotto gli studi", di "drop-out a scuola", con differenti significati.

Le statistiche basano i loro indicatori su definizioni diverse del fenomeno:

- EUROSTAT (2017<sup>2</sup>) indica con il termine ELET la fetta di popolazione tra i 18 e i 24 anni che ha conseguito al massimo la "licenza media", che non ha concluso un corso di formazione riconosciuto dalla

Regione di durata superiore ai due anni e che non frequenta corsi scolastici o svolge attività formative;

- OCSE (2010<sup>3</sup>) guarda, in modo analogo, alla percentuale di persone di 18-24 anni che hanno conseguito solo la licenza di scuola secondaria di primo grado, non hanno completato la scuola secondaria superiore e non sono inseriti in un programma di formazione sul totale delle persone di 18-24 anni;
- In ogni Paese, a livello nazionale, vengono utilizzate diverse definizioni della dispersione, con conseguenti diversi criteri di rilevazione statistica, come osserva anche lo studio OCSE del 2010<sup>4</sup>.
- All'interno dello stesso territorio nazionale i criteri possono essere vari, secondo quanto afferma il documento approvato dalla Camera dei Deputati, che cita, oltre all'indicatore europeo, la misurazione in valore assoluto dei dispersi come risultato della sottrazione fra «il totale della popolazione in età dai 14 ai 17 anni» e «quelli iscritti a scuola, quelli assunti in apprendistato, quelli iscritti alla Istruzione e formazione professionale (IeFP)», nonché, quale criterio più recente, la «differenza tra il numero di iscritti al I anno di scuola superiore e i diplomati al V anno» (Camera dei Deputati, 2014, pp. 6-7).

A ciò si aggiunga la varietà di approcci per combattere tale fenomeno adottati in Europa

<sup>1</sup> Quaderni di Eurydice (2014). N. 31, cap. 1, p. 35: «L'espressione "abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (*EarlyLeaving from Education and Training ELET*)" è stata coniata a livello europeo. Sono considerati alunni che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di scuola secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione. Pertanto, l'abbandono precoce può essere distinto dalla dispersione scolastica, che si riferisce all'interruzione di frequenza di un corso prima del suo termine, ad esempio a metà di un trimestre (Commissione europea, 2011a)».

<sup>2</sup> The indicator early leavers from education and training is defined as the percentage of the population aged 18-24 with at most a lower secondary education and who were not in further (formal or non-formal) education or training during the four weeks preceding the survey.

<sup>3</sup> For the purposes of this paper, 'dropout' and 'early school leaving' are used interchangeably in reference to non completion of upper secondary education and training (ISCED 3).

<sup>4</sup> Though this may seem self evident, in practice comparing dropout rates across OECD countries is hard. In fact, countries operate with very different definitions.

pur nel quadro di tentativi comuni ai diversi Paesi per includere studenti con ogni tipo di bisogni e con difficoltà di apprendimento o di integrazione sociale ed economica. Inoltre, oggi il principio del *lifelong lifewide learning* rappresenta per tutti un'opportunità nuova riguardo a percorsi di istruzione e formazione ricorrente, a scuole di seconda opportunità, a percorsi formativi flessibili e certificati, a orientamento formativo e alla scelta *lifelong*.

In giugno 2011 è stata pubblicata la Raccomandazione del Consiglio UE “*on policies to reduce early school leaving (ESL)*”, che costituisce per ogni Paese un valido riferimento. Il Gruppo tematico UE *Working Group on ESL* ha prodotto nel novembre 2013 un Report che sottolinea come le politiche per contrastare l'*ESL* debbano attraversare tutti i livelli di istruzione e formazione. A fine novembre 2014 è uscito il rapporto *Eurydice* che descrive strategie, misure e politiche di contrasto alla dispersione scolastica in ogni Paese: sottolinea, in particolare, come l'orientamento sia considerato dovunque un valido ed efficace strumento a tale scopo.

Il contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico e formativo è considerato un obiettivo chiave e prioritario per Europa 2020, con la finalità di una crescita “intelligente, sostenibile e inclusiva”, in considerazione della ricaduta negativa di tale problema all'interno dei singoli contesti economici e sociali.

## 2. La dispersione scolastica: complessità e multifattorialità di un fenomeno

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multi-dimensionale al centro di importanti interventi di contrasto portati avanti dal Ministero dell'Istruzione negli ultimi trent'anni, ciò ha comportato l'impiego di risorse finanziarie e professionali rilevanti consentendo di arginare, oltre che di conoscere meglio, il fenomeno. Il monitoraggio e la valutazione degli interventi realizzati hanno permesso di acquisire molte informazioni

riguardo alle tipologie e alle caratteristiche nelle diverse aree geografiche del Paese, alle forme di disagio manifestate dall'utenza, alla distribuzione per fasce d'età, ai modelli metodologici d'intervento più efficaci, alle carenze e alle difficoltà che pur permangono e ne impediscono una soluzione definitiva. È da queste esperienze che scaturisce la C.M. n. 257 del 1994 che introduce una definizione del fenomeno tuttora valida:

«La dispersione scolastica è, quindi, un fenomeno complesso, non riducibile a interpretazioni univoche secondo un modello deterministico di causa-effetto e va analizzato secondo un modello sistemico. Condizioni esterne e interne alla scuola, infatti, variamente intrecciate alle problematiche del vissuto minorile, si pongono come effetto ma anche come causa di “dispersione”, correlandosi anche a disuguaglianze nel contesto sociale economico e culturale più ampio; la complessità della situazione richiede, di conseguenza, un impegno forte di tutta l'amministrazione scolastica ed insieme una collaborazione responsabile di tutte le istituzioni competenti per la piena attuazione del diritto allo studio, che, superando la concezione “giuridico-formale-assistenziale”, sia realmente correlato con il miglioramento della qualità del servizio scolastico».

Molte analisi da parte di esperti sottolineano che il fenomeno della dispersione comprende una serie di situazioni problematiche ben più ampia dell'abbandono scolastico certificato dai dati statistici. Ad esempio, Bombardelli afferma che nel nostro Paese:

«[...] la dispersione scolastica deve essere vista non solo come evasione dall'obbligo o abbandono della scuola da parte degli studenti prima della fine del ciclo di studi intrapreso, ma come realtà che comprende anche le ripetenze, i ritardi rispetto all'età scolare, i cambiamenti di scuola, le frequenze irregolari, perfino i numerosi casi



di rendimento carente rispetto alle possibilità. Il concetto di abbandono scolastico (o school dropping out) è da intendere in rapporto all'idea di scolarizzazione esistente in una determinata società; per i Paesi occidentali una formazione regolare è prevista fino ai 18 anni. C'è dispersione di talenti ogni volta che ci si trova di fronte ad un sentimento di grave malessere che impedisce all'alunno di vivere un'esperienza scolastica pienamente formativa. Si tratta di un problema individuale e sociale, da ricondurre ad una molteplicità di fattori» (Bombardelli, 2001, p. 75).

In relazione “all'idea di scolarizzazione esistente in una determinata società” proposta da Bombardelli, Checchi amplia i confini della dispersione a quasi un terzo degli studenti, includendovi anche “i percorsi che non danno accesso all'istruzione terziaria” (Checchi, 2014, p. 9), pur con il conseguimento di una qualifica professionale, mentre altri come Bertagna (2015), sostengono fortemente l'uguale dignità dei percorsi della secondaria di secondo grado, dell'Istruzione e Formazione Professionale, dell'apprendistato formativo, interpretando proprio questi ultimi quali strade per contrastare la dispersione, con una forte accentuazione del collegamento fra scuola e lavoro.

Di grande importanza è il valore attribuito al termine “malessere”, che include ogni situazione e forma di disagio vissuta e manifestata, anche provocata dal modello didattico utilizzato, se non si riconosce centralità allo studente in quanto persona, ai suoi bisogni, alle sue aspettative e desideri. La scuola, così, per alcuni studenti può essere causa di dispersione, in quanto assolutamente non motivante, non attraente, non coinvolgente.

Esiste una correlazione tra dispersione scolastica e condizione socio-culturale della famiglia, tra dispersione e irregolarità della carriera scolastica con un riferimento specifico alla funzione del docente, tra dispersione scolastica e dinamiche soggettive dello studente, come demotivazione ed emarginazione, tra

dispersione e realtà extrascolastica, caratterizzata da un profondo scollamento.

Molti modelli di rilevazione del fenomeno sono stati utilizzati nel tempo. Tra essi ricordiamo gli indicatori tradizionali, cioè bocciature, ripetenze, abbandoni, che, tuttavia, non hanno intercettato tutte le facce del problema, spesso nascoste. Ulteriori dati emergono dalla rilevazione della differenza tra il numero di iscritti al primo anno di scuola secondaria di 2° grado e i diplomati del 5° anno, che costituisce un indicatore non solo del numero di possibili dispersi ma anche della scarsa efficacia del sistema formativo, incapace di intercettare i bisogni dei ragazzi. Ne deriva una necessaria considerazione sulle performance degli studenti, cioè sulle competenze acquisite o meno e sui relativi livelli, come i dati Ocse-Pisa ci indicano con precisione e chiarezza.

In questo quadro non può mancare sia un riferimento ai *NEET (Not in Education and Training)*, percentuale molto elevata nel nostro Paese che indica la popolazione di giovani tra i 15 e i 29 anni non occupati e non iscritti a un percorso di formazione specifico, sia all'importanza di rilevare le assenze, specie quelle frequenti e periodiche, che iniziano già a partire dalla scuola primaria e possono essere predittive anch'esse di un futuro insuccesso formativo e scolastico. Tali manifestazioni, infatti, sono in molti casi evidenti segnali di disagio da parte dello studente, che il sistema scolastico spesso non riesce a cogliere per intervenire e risolvere il problema.

La complessità e la multifattorialità del fenomeno spiegano perché interventi settoriali e focalizzati su un particolare aspetto non abbiano portato a risultati positivi e perché ancora oggi la dispersione rimanga una questione di prioritaria importanza nel nostro Paese, ponendo interrogativi sulla qualità del sistema scolastico nel complesso e sulla sua capacità di promuovere il successo scolastico degli studenti, attraverso un'adeguata offerta, idonea a rispondere ai loro diversificati fabbisogni di formazione. Va però segnalato che la dispersione scolastica non è e non è

mai stata un problema solo della scuola, ma di tutta la comunità educativa di un territorio.

### 3. La dimensione della dispersione scolastica in Italia

La quota di giovani che abbandonano precocemente gli studi in Italia è scesa nel 2016 al 13,8%, come denotano le analisi Istat. (Fig.1e seg.).

«Ciò che risulta, però, ancor più interessante è la profonda differenziazione di dati tra Regioni. Il divario territoriale rimane elevato, con una distanza di oltre 9 punti percentuali tra il Nord-est e il Mezzogiorno, dove l'incidenza è più alta (18,4%)» (ISTAT, 2017).

Grande rilevanza sulle percentuali di abbandoni precoci riveste la situazione reddituale delle famiglie, come dimostra il confronto fra gruppi sociali di appartenenza (Fig. 3).

La Strategia Europa 2020 fissa alcuni obiettivi sui livelli di istruzione della popolazione, alcuni dei quali sono stati raggiunti dal

nostro Paese: nel 2016 la quota di giovani 30-34enni che avevano un titolo di studio universitario era pari al 26,2% (Fig. 4), in linea con quanto stabilito come obiettivo per l'Italia, ma lontano dal 40% fissato per la media europea.

Elemento di forte preoccupazione strettamente connesso al fenomeno della dispersione è rappresentato dal significativo incremento dei *NEET*, ossia della fascia di popolazione giovanile (15-29 anni) che non lavora e non è inserita in alcun percorso d'istruzione o formazione. Si tratta di una condizione particolarmente negativa, che, protraendosi, rende sempre più difficile l'inserimento nel mondo del lavoro e nel sistema formativo. Sono oltre 2,2 milioni (il 24,3% della relativa popolazione), con un'incidenza più elevata tra le donne rispetto agli uomini. Nel 2016, tuttavia, l'aggregato presenta un leggero calo per il secondo anno consecutivo (Fig. 5).

L'ultima rilevazione Ocse-Pisa<sup>5</sup> fa emergere un miglioramento delle prestazioni degli studenti italiani in matematica, raggiungendo la media Ocse. Dallo studio realizzato dall'Ocse su un totale di oltre 70 paesi (inclusi 37 partner non-Ocse), emerge che i 15enni di alcune Province o Regioni del Nord Italia, quali



Fig. 1 - Abbandoni scolastici negli ultimi anni in Italia.

<sup>5</sup> PISA: Programme for International student assessment, promosso dall'Ocse, che dal 2000 valuta ogni 3 anni le competenze degli studenti 15enni in matematica, scienze e lettura. Nel 2015, gli studenti italiani conseguono ancora risultati inferiori alla media OCSE in scienze e lettura, raggiungendo invece per la prima volta la media in matematica. In alcune aree del Nord (Bolzano, Trento e Lombardia) emergono risultati eccellenti pari a quelli dei Paesi in testa alla classifica, mentre in Campania sono 30 punti sotto la stessa media nazionale, equivalente a circa un anno scolastico di ritardo.

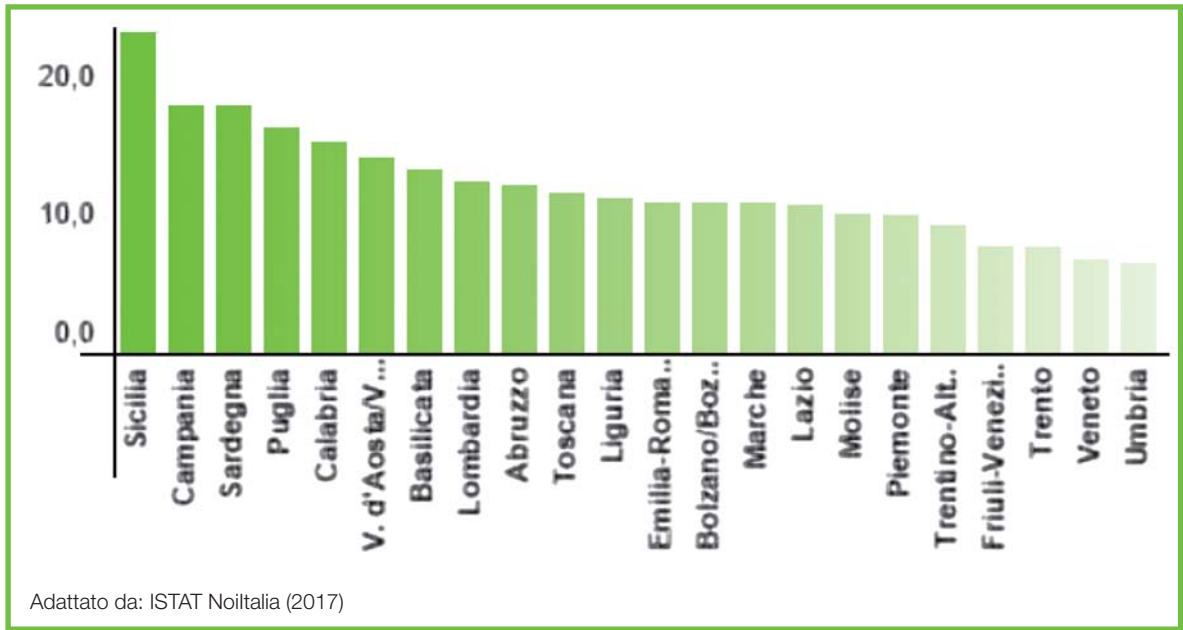


Fig. 2 - Abbandoni scolastici nel 2016 per Regione italiana.

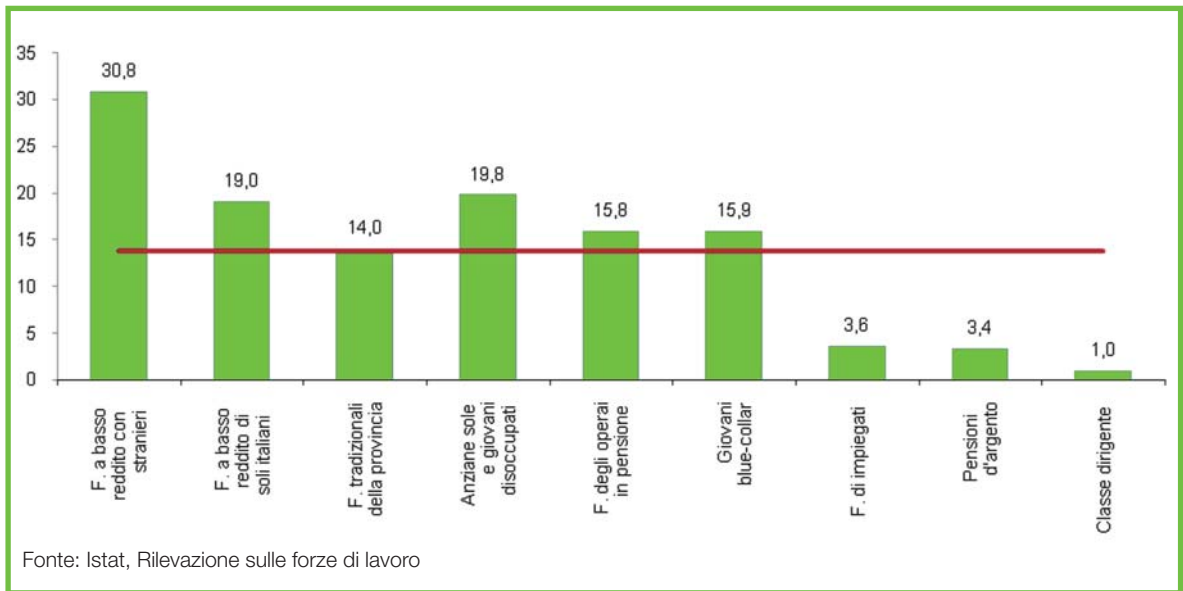


Fig. 3 - Giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi per gruppo sociale.



Fig. 4 - 30-34enni con istruzione universitaria.

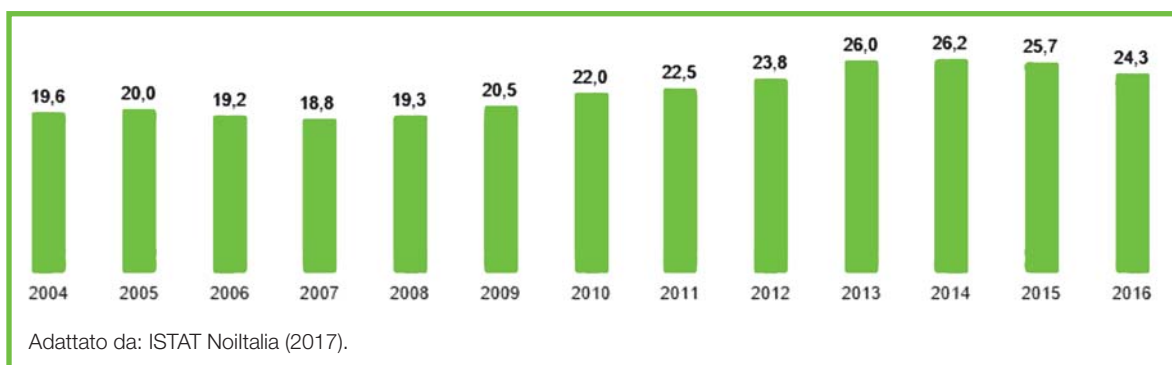


Fig. 5 - Giovani che non lavorano e non studiano.

Bolzano, Trento e Lombardia, hanno competenze elevate che li collocano ai primi posti della graduatoria globale, mentre gli studenti della Campania sono nella parte bassa della classifica, vicini ad Azzorre e Argentina. Altro dato d'interesse è il divario di competenze scolastiche tra ragazzi e ragazze, più accentuato che altrove, con i ragazzi più brillanti nei test matematici e scientifici, mentre le ragazze hanno risultati migliori nella lettura. Passando alle scienze, il voto medio dei 15enni italiani nei test 2015 è stato di 481 punti contro una media Ocse di 493, ponendo l'Italia al 27esimo posto sui 35 paesi avanzati. Anche in scienze i ragazzi di Bolzano (515 punti), di Trento (511) e della Lombardia (503) superano nettamente la media nazionale, mentre gli studenti della Campania si fermano a 445, più di 30 punti in meno rispetto alla media italiana.

Tra i dati più preoccupanti per l'Italia c'è l'aumento delle assenze ingiustificate. Circa

il 55% degli studenti, cioè più di uno su due, ha riferito di avere "marinato" la scuola per un giorno o più nelle due settimane antecedenti i test Invalsi e il 41% ha detto di avere saltato alcune ore di lezione. Gli studenti che "saltano" la scuola in Italia hanno in media 31 punti in meno in scienze di quelli che frequentano regolarmente. Infine, l'Ocse valuta la performance in termini di equità nell'istruzione e in questo caso l'Italia è migliore della media internazionale. Solo il 10% delle variazioni della performance degli studenti è attribuibile alle differenze socio-economiche contro il 13% Ocse.

Nella Relazione di monitoraggio della Commissione europea 2016, si legge:

«La riforma della scuola del 2015 e l'introduzione di un sistema nazionale di valutazione delle scuole sono in fase di attuazione e potrebbero migliorare i risultati



scolastici. Pur mantenendosi al di sopra della media UE, il tasso di abbandono scolastico sta costantemente diminuendo. La partecipazione all'educazione della prima infanzia è elevata tra i bambini di età compresa tra i quattro e i sei anni. Si presta una maggiore attenzione alla qualità dell'istruzione superiore e il quadro per l'assegnazione dei finanziamenti pubblici alle università è notevolmente migliorato negli ultimi anni. L'Italia ha il più basso tasso d'istruzione terziaria dell'UE per i giovani di età compresa tra i 30 e i 34 anni. Il sistema d'istruzione superiore è sotto finanziato e caratterizzato dall'invecchiamento e dalla diminuzione del personale docente. La transizione dall'istruzione al mercato del lavoro è difficile, anche per le persone altamente qualificate. In tale contesto si verifica il cosiddetto fenomeno della "fuga di cervelli"» (UE, 2016, p. 20).

Utilizzando un diverso indicatore, la rivista *Tuttoscuola* propone un quadro molto più allarmante:

«Per l'anno scolastico in corso, a fronte di 610.468 studenti iscritti in classe prima nel 2012-13, risultano iscritti in quinta 456.038 studenti (dati Miur). Si sono dispersi lungo il percorso nella secondaria superiore statale 154.430 ragazzi, con un tasso di dispersione del 25,3%» (newsletter 6 marzo 2017).

Come si può rilevare, quando si parla di dispersione scolastica, i dati sono sempre contrastanti!

A parziale spiegazione di tale discrepanza, è opportuno precisare che queste analisi non consentono di misurare quanti dei giovani che lasciano la scuola rientrano attraverso i percorsi di formazione professionale. Tale percentuale potrà essere misurata con certezza solo a seguito dell'effettiva integrazione dell'anagrafe nazionale degli studenti MIUR con le anagrafi delle Regioni e delle Province autonome. Risulta peraltro indifferibile la necessità di condividere un quadro unitario

di indicatori, assunto da tutti i Soggetti competenti, per definire in modo univoco l'entità della dispersione scolastica nonché politiche d'intervento calate nelle singole realtà territoriali: il contesto è, infatti, molto importante nella determinazione del successo formativo dei giovani e, di conseguenza, degli indici di dispersione scolastica.

Nel complesso, comunque, emerge come il grosso della dispersione si concentri nei primi anni delle scuole secondarie superiori e, in particolare, nel primo, interessando, in special modo, gli Istituti tecnici e professionali. Si conferma un maggior rischio di abbandono nelle aree del Mezzogiorno, con punte più elevate in Sardegna, Sicilia e Campania. Si rileva una forte differenza di genere, con i ragazzi a maggiore rischio rispetto alle ragazze. La dispersione colpisce, inoltre, maggiormente gli studenti di origine straniera rispetto quelli italiani, nella scuola secondaria sia di primo sia di secondo grado. Gli stranieri nati all'estero sembrano vivere una situazione di maggiore difficoltà rispetto agli stranieri di seconda generazione (MIUR, 2013).

L'urgenza di intervenire è innegabile a fronte dei dati sull'entità del fenomeno, che, sebbene in diminuzione, rimangono significativi e, soprattutto, disegnano un Paese a macchia di leopardo, segnalando, già nella nuda realtà dei numeri, l'esigenza di interventi più efficaci di orientamento degli studenti che, probabilmente, nella scelta del ciclo secondario, o per mancanza di corrette informazioni o per una imprecisa analisi delle proprie attitudini e motivazioni, scelgono un corso di studi che si rivela inadeguato.

#### **4. Per una possibile strategia nazionale contro la dispersione scolastica**

Dalle riflessioni esposte emerge con forza l'importanza di definire un piano unitario di azioni, includente misure di prevenzione, intervento e compensazione, che non riguardi solo i sistemi di istruzione e formazione, ma

coinvolga la globalità delle politiche socio-economiche, come sottolineato nella Raccomandazione UE del 2011 e nell'Indagine sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica (Camera dei Deputati, 2014).

Gli elementi chiave di un Piano nazionale integrato comprendono:

- a. governance, sistema di cooperazione e rete;
- b. messa a sistema, completamento raccolta dei dati e monitoraggio;
- c. formazione unitaria e integrata del personale coinvolto nel piano di azioni;
- d. metodologie didattiche attraenti e flessibile organizzazione del tempo formativo.

#### 4.1 Governance, sistema di cooperazione e rete

Il contrasto alla dispersione scolastica vede coinvolte competenze plurime e responsabilità diversificate, richiedendo da parte delle Istituzioni interessate un impegno condiviso e coordinato a più livelli, da quello nazionale a quello territoriale.

Per quanto riguarda il livello nazionale, la collaborazione interistituzionale tra Stato (MIUR, MLPS, MEF), Regioni, Province autonome e coordinamento delle Regioni, UPI e ANCI può avvenire attraverso:

- l'istituzione di un Gruppo di lavoro interistituzionale, cui sia affidato il compito di rendere operativo il Piano nazionale (triennale) contro la dispersione scolastica e di monitorare lo sviluppo delle azioni e la loro coerenza rispetto agli obiettivi fissati;
- la definizione, da parte di ciascun Soggetto istituzionale, di specifiche priorità aderenti al proprio ambito di competenza, da condividere e da adottare di concerto con gli altri soggetti coinvolti;
- la partecipazione degli organismi tecnici e istituzionali (Coordinamento della IX Commissione degli Assessori regionali, Uffici Scolastici Regionali per quanto attiene alle azioni sviluppate a livello locale, Parti sociali, Associazioni di famiglie e studenti).

Nel maggio 2017 è stata effettivamente costituita una "cabina di regia sulla dispersione scolastica", presieduta dal Ministro dell'istruzione e composta da rappresentanti del Ministero, dell'ANCI, dell'UPI, delle Regioni, del Ministero del Lavoro, da alcuni esperti. In apertura dei lavori così si è espresso il Ministro:

«Su questo fronte servono interventi sistemici e di lungo termine, una metodologia d'azione condivisa e partecipata con un forte coinvolgimento dal basso che metta al centro le studentesse e gli studenti, le docenti e i docenti, le famiglie. Dobbiamo contrastare la dispersione e creare opportunità per chi abbandona i percorsi di istruzione» (MIUR, 2017).

A livello territoriale, gli Uffici Scolastici Regionali, le Regioni e le Province autonome, di concerto, nell'ambito delle priorità nazionali, hanno il compito di definire piani di intervento locali, programmare e coordinare gli interventi, in termini di prevenzione e recupero, secondo forme e modalità organizzative individuate dai tavoli decentrati, a ciò costituiti, favorendo il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti istituzionali, sociali ed economici del territorio (Università, Enti locali, USR, Parti sociali).

È vero che la scuola ha una forte responsabilità rispetto al successo o all'insuccesso formativo di ogni persona, tuttavia è anche vero che essa non può da sola intervenire sul minore/giovane in formazione isolatamente, ma deve coinvolgere tutti gli altri soggetti, a partire dai genitori attraverso un vero e proprio "patto di corresponsabilità educativa".

Si tratta, infatti, di realizzare un'alleanza educativa con le famiglie al fine di condividere obiettivi comuni che favoriscano la maturazione della persona in termini di identità, autonomia, responsabilità, consapevolezza, nel rispetto dei diversi cicli (e fasi di età) del percorso formativo. Oltre che con le famiglie, per meglio sostenere i giovani nel piano di azioni di sostegno allo sviluppo e alla realizzazione della loro identità, l'alleanza va realizzata nel territorio con gli altri soggetti che intersecano

la vita dei giovani e che possono contribuire al loro sviluppo in una direzione condivisa, in uno sforzo congiunto e coeso e attraverso modalità anche non formali.

Il coordinamento di Soggetti e Servizi è la strategia chiave per moltiplicare le opportunità per i nostri giovani, specie per quelli più fragili, di diventare autonomi e imparare ad orientarsi dentro e fuori le mura scolastiche. È importante, perciò, ricercare concrete sinergie tra tutti i soggetti che ruotano intorno ai giovani – centri per l’impiego, enti locali, associazioni, servizi socio-sanitari e del lavoro, tempo libero, università, ecc. – ma con una avvertenza: che il servizio da realizzare non sia una giustapposizione di azioni, ma la sintesi di un percorso condiviso, che nasca dalla presa in carico *in primis* della persona, del bisogno che manifesta e dei suoi sogni, da accompagnare attraverso il sostegno e lo sviluppo delle sue potenzialità ed attitudini. La rete che si va a costruire deve essere flessibile e non rigida, attivata come un “laboratorio” per la risoluzione di un problema: non presenta perciò una gerarchia tra i soggetti, ma agisce secondo un modello unitario e paritario in cui ciascuno parla lo stesso linguaggio e mette in gioco le proprie risorse, nel senso di una vera *community care*, per contribuire al ben-essere fisico e psichico della persona e rendere effettivo il diritto allo studio e al lavoro e, con essi, l’inclusione nella società attiva.

Il fine degli interventi formativi è, infatti, il ben-essere, inteso come uno stato psico-fisico di equilibrio della persona, che la mette in grado di definire autonomamente e responsabilmente il suo progetto di vita, sviluppando le capacità di scegliere liberamente e consapevolmente, riconoscere ed utilizzare efficacemente le proprie competenze, gestire il cambiamento mettendosi in gioco, rientrare in formazione dopo uno specifico intervento di ri-motivazione e supporto, proiettarsi con

spirito di iniziativa e intraprendenza verso scenari dotati di senso.

#### 4.2 Messa a sistema, completamento raccolta dei dati e monitoraggio

Come è noto, il fenomeno dell’abbandono e le cifre della dispersione scolastica sono monitorati dal MIUR attraverso l’Anagrafe nazionale degli studenti. È peraltro auspicabile e necessaria la messa in atto di un sistema unitario ed integrato di raccolta dati, a partire da ciò che già esiste.

I dati dell’anagrafe studenti del MIUR che, in concomitanza con l’avvio di un Piano nazionale contro la dispersione scolastica, devono essere costantemente monitorati, sono:

- le assenze saltuarie e periodiche, specie nel corso dei primi anni della scolarizzazione (scuola dell’infanzia e scuola primaria), che spesso costituiscono i presupposti di futuri abbandoni e denotano una scarsa motivazione verso la scuola;
- l’età in cui avviene prevalentemente l’interruzione dei percorsi di istruzione e formazione, cioè il primo biennio delle scuole secondarie di 2° grado e, in particolare, degli Istituti tecnici e professionali;
- le differenze riguardo all’abbandono scolastico in base al genere, al livello di istruzione conseguito e al tipo di performance scolastica;
- il background di provenienza socio-economica dello studente che abbandona o è a rischio dispersione e le caratteristiche dell’ambiente in cui è inserito;
- l’appartenenza a minoranze etniche o linguistiche, con attenzione alla lingua madre dello studente.

In una prospettiva più ampia di analisi servirebbero studi longitudinali<sup>6</sup> per indivi-

<sup>6</sup> Negli USA il programma ECLS (Early Childhood Longitudinal Study) fornisce dati nazionali sullo status dei bambini alla nascita e in varie tappe successive, analizzando le correlazioni fra una serie di fattori. Nel Regno Unito esiste il CLS (Centre for Longitudinal Studies) che si occupa di analisi longitudinali di vario genere, tra cui i percorsi scolastici e i loro effetti sull’inserimento sociale e lavorativo (Schooling and other outcomes in youth and adulthood; Millennium Cohort Study).

duare sia i fattori determinanti sia gli esiti, non sempre necessariamente irreversibili, della dispersione scolastica: per quanto siano disponibili dati statistici sulle competenze degli adulti e dei lavoratori e la loro correlazione con i titoli di studio (Isfol, 2014), non appaiono presenti in Italia analisi longitudinali che si prolunghino oltre il periodo scolastico per individuare i successivi percorsi di inserimento sociale e occupazionale di chi non sia riuscito a conseguire un titolo di studio. Nel contesto dell'apprendimento permanente e del riconoscimento, previsto anche dalla normativa italiana, delle "competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali" (D. lgsn. 13/2013), sarebbe importante capire l'entità dei casi sia di mancato conseguimento delle competenze pur in presenza di un titolo di studio sia di acquisizione di competenze senza conseguimento di un corrispondente titolo.

Questi sono gli elementi chiave che è necessario individuare ad ogni livello, dal nazionale al territoriale, per monitorare l'andamento del fenomeno e l'impatto degli interventi messi in atto.

In particolare, quando diventerà completamente operativa l'integrazione tra l'anagrafe studenti del MIUR e delle Regioni, sarà finalmente efficace il dialogo e il confronto tra le rispettive fonti dei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale, al fine di intercettare studenti usciti da ogni percorso d'istruzione e formazione e condurli al rientro volontario in formazione, anche al fine di superare il disallineamento tra le scelte dei giovani e le richieste del mercato del lavoro.

#### *4.3 Formazione unitaria e integrata del personale coinvolto nel piano di azioni*

La persona, alunno, studente, lavoratore, con la sua individualità e diversità è il centro della strategia anti-dispersione e costituisce il fulcro dell'impegno e dell'azione della scuola e dei soggetti del territorio. Al centro di ogni azione educativa è la persona con le sue specificità (età, genere, appartenenza sociale e

culturale, valori e aspirazioni personali) e il suo contesto di vita. A ciascuno, durante il percorso di crescita, maturazione e formazione, deve essere offerta l'opportunità di costruirsi competenze e sviluppare una progettualità personale sulla quale innestare scelte ragionate e consapevoli in ogni momento della vita.

Per questo è necessario investire sulla formazione di tutti gli operatori, docenti dei sistemi d'istruzione e formazione, perché siano in grado di accompagnare i giovani ad apprendere a scuola come agire e orientarsi in una società sempre più complessa e mutevole, con un bagaglio articolato di competenze. Nell'ottica della formazione dell'uomo e del cittadino, non si può più parlare di curriculum del singolo grado o ordine di istruzione, ma, pur nel rispetto delle specificità, bisogna che la scuola tutta si adoperi per lo sviluppo di un curriculum unitario, continuo, trasversale e verticale, che parta con l'inserimento del minore nella scuola dell'infanzia e prosegua, senza soluzioni di continuità, lungo tutto il percorso di crescita e di formazione dai 3 anni fino ai 18 e oltre, sostenendo lo sviluppo personale e professionale, attraverso cambiamenti, transizioni, passaggi, sfide, difficoltà, realizzazioni.

Ma quale formazione per prevenire la dispersione scolastica?

L'intento della strategia è definire piani di formazione e sostegno al processo di cambiamento che si vuole promuovere negli operatori, accostando la dimensione della conoscenza a quella della competenza, che si realizza facendo vivere allo studente situazioni in cui si misura con problemi reali, di cui deve delineare possibili soluzioni. A tale scopo sono necessari: la personalizzazione degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente; il ruolo di intermediazione e di supporto esercitato in modo consapevole dall'operatore interessato; la padronanza di competenze relazionali oltre che disciplinari; la didattica orientativa e laboratoriale.

La personalizzazione dell'apprendimento, il coinvolgimento attivo dello studente e l'apertura alla realtà esterna e alle sue esigenze

sono, infatti, le sole modalità in grado di garantire un apprendimento fondato e duraturo, lo sviluppo delle personali capacità e attitudini, la riflessione sugli errori, la comprensione di dove si sta andando e cosa si vuole perseguire. Centralità della persona significa promuovere il ruolo attivo del soggetto nei processi di conoscenza, proporre occasioni di apprendimento e scoperta a partire da compiti/problemi reali che nascono dall'esperienza, far cogliere il legame tra individuo e realtà, tra formazione e lavoro, favorire la valutazione basata sul processo e i prodotti realizzati. Il ruolo del docente/operatore diventa così di mediazione, sostegno, accompagnamento, stimolo e, all'occorrenza, di consulenza.

La progettazione degli interventi formativi, e quindi la formazione degli operatori, deve rispettare una sequenza in fasi, a partire dall'analisi dei bisogni del territorio e dei singoli studenti.

In particolare il docente, di qualunque ordine e grado di scuola, o un qualsiasi operatore, che voglia intervenire a favore dello sviluppo dell'identità della persona, deve cercare di capire chi è l'allievo che ha davanti, quali sono i suoi bisogni, quali sono i suoi sogni (o, se non ne ha, capire perché), quali sono i suoi modelli di azione, cioè in che modo comunica con gli altri, come interagisce, come apprende, quali i limiti e/o le difficoltà, chi sono i soggetti che ruotano intorno a lui e in che modo.

Fondamentale importanza riveste l'accoglienza, soprattutto quando lo studente entra per la prima volta in un nuovo contesto: il docente/operatore deve avvicinarsi alla persona in modo attento e flessibile, per comprendere come stabilire un efficace canale di comunicazione, che la faccia sentire accolta per quello che è e che contribuisca a creare quel clima di empatia e il *feeling* necessario per suscitare fiducia e apertura all'altro. Queste modalità sono strategiche e indispensabili con qualunque soggetto e in qualunque momento della vita scolastica e professionale per creare condivisione e disponibilità a darsi e mettersi in gioco e, di conseguenza, aprirsi all'apprendimento.

Un intervento attento e vigile di prevenzione e presidio sulle persone, specie su quelle che vivono delle chiare difficoltà o che manifestano maggiori fragilità, è determinante per favorire il dispiegarsi di condizioni favorevoli all'apprendimento, al rafforzamento della motivazione e, a seguire, all'inclusione sociale e lavorativa. Ogni azione educativa dovrà essere indirizzata ad accrescere la partecipazione della persona, attraverso attività in classe che ne favoriscano il protagonismo, al fine di mettere ciascuno in grado di far emergere le proprie capacità/attitudini, nel confronto aperto e leale con i pari.

#### 4.4 Metodologie didattiche attraenti e flessibile organizzazione del tempo formativo

La didattica non può che essere attraente e vicina ai bisogni dei ragazzi, tramite l'operatività delle situazioni di apprendimento e la costruzione di percorsi centrati sul compito, dotati di senso e motivanti, ove l'aula scolastica è un "laboratorio", inteso sia come luogo fisico specificamente attrezzato, sia come momento in cui gli alunni progettano, costruiscono artefatti e manipolano materiali, prevedono, sperimentano, confrontano e discutono affiancati da un docente mediatore e guida. Questo modello costituisce lo strumento per attivare processi significativi di apprendimento a partire dal dato reale e oggettivo per poi passare alla riflessione teorica. La metodologia, applicabile a qualunque disciplina, parte dal dato dell'esperienza e del contesto dello studente, che, nel "laboratorio", impara ad indagare, analizzare, problematizzare, cogliere nessi di causa ed effetto, confrontare, selezionare, dedurre, ipotizzare, comunicare, decidere, ricavando informazioni, conoscenze, ma anche procedure e modelli cognitivi. Il laboratorio, ove lo studente è attore e protagonista, ha, inoltre, un forte valore orientante per il suo coniugare insieme sapere e saper fare, per il rendere concreto, reale ed efficace l'apprendimento. Infatti, attraverso le azioni e le decisioni messe in atto



in laboratorio, lo studente prende coscienza delle sue capacità, acquisisce competenze e sviluppa gradualmente il suo progetto di vita individuale e collettivo nel rispetto dei suoi desideri e delle sue attitudini e, soprattutto, accresce la sua motivazione, comprendendo, tramite la concreta sperimentazione, il valore dell'apprendimento e dei contenuti delle singole discipline rispetto alla vita: modalità questa per far acquisire alla persona quelle che appunto vengono definite *life skills*.

Se la didattica per competenze, l'orientamento formativo, la continuità costituiscono le strategie generali di prevenzione della dispersione scolastica, la cornice organizzativa che le rende possibili implica due elementi di fondamentale rilievo: l'alleanza educativa con il territorio, tramite accordi di rete; la formazione in servizio degli insegnanti, realizzata anch'essa in modo condiviso, riflessivo e laboratoriale, partendo dall'analisi del contesto scolastico e dall'autovalutazione della propria azione didattica, per arrivare alla co-progettazione dei percorsi e dei relativi strumenti.

Una rete di prevenzione (ma poi anche di eventuale intervento) della dispersione scolastica dovrebbe contemplare, in senso verticale, la presenza di scuole di diverso grado, inclusa la scuola dell'infanzia, al fine di garantire l'accompagnamento in continuità; in senso orizzontale, gli enti pubblici, con particolare riguardo al Comune e ai Servizi Sociali, e le associazioni educative del territorio di riferimento, ivi comprese ovviamente associazioni o gruppi di genitori. Ma il rapporto con le famiglie, nel quadro di un patto formativo, è ben più ampio e continuo di quello previsto all'interno della rete, con particolare riguardo alla scuola dell'infanzia e a tutto il percorso dell'obbligo. Senza un'efficace alleanza fra scuola e famiglia, prevenzione e contrasto della dispersione diventano molto più difficili. Al di là dei consueti colloqui con i genitori, si rivelano produttivi i seguenti interventi: presentazioni dei traguardi di competenze e delle progettazioni didattiche all'inizio di ogni percorso di studi, ma anche di "prodotti" particolarmente significativi realizzati

dagli studenti; coinvolgimento nelle attività di orientamento, sia con presentazioni rivolte a gruppi di genitori, soprattutto a partire dalle classi seconde delle "medie", sia con colloqui individuali, sia infine con la collaborazione diretta nelle classi, per introdurre bambini e ragazzi fin dalla scuola primaria al mondo delle professioni rappresentate dai genitori; assemblee e/o *focus group* di confronto e proposta di fronte a particolari problemi del gruppo classe; alcuni specifici moduli di formazione condivisi con i docenti e guidati da esperti.

## 5. Misure d'attuazione del Piano Nazionale contro la dispersione scolastica

### 5.1 Misure di prevenzione

Sono tutte le misure tese ad evitare che si creino condizioni che possano portare alla dispersione, attraverso azioni di sistema (sintesi in Tab.1).

Le forme in cui si manifesta il disagio a scuola sono molteplici e spesso conducono o a percorsi formativi frammentati e poco significativi oppure all'abbandono senza aver completato gli studi e la formazione. Gli interventi da porre in atto, di conseguenza, non possono che essere differenziati e a vari livelli.

Contrastare il disagio formativo (dispersione e abbandono scolastico/universitario, ELET e NEET) è un'azione intrinseca del sistema d'istruzione, finalizzata a rafforzare le competenze trasversali e specifiche di ogni studente per sostenerne la motivazione e metterlo in grado di affrontare autonomi processi di scelta durante le transizioni scuola-scuola, scuola-formazione, scuola-università e scuola-lavoro.

Uno dei punti chiave degli interventi di prevenzione nella scuola come nella formazione professionale e nell'università è investire in un'istruzione di qualità fortemente integrata con le realtà economiche e sociali, sia pubbliche sia private del territorio, al fine di consolidare e rafforzare le reti già esistenti e favorire lo sviluppo e la nascita di stabili partenariati

a livello locale. Questo approccio richiede il rispetto delle seguenti fasi:

- impegno di tutti i soggetti a sostenere la diffusione in ogni territorio di asili nido e l'accesso alla scuola dell'infanzia di tutti i bambini, specie nelle Regioni del Sud e nelle isole, monitorando in ogni Istituto, statale o paritario o comunale, le assenze e le modalità di partecipazione, al fine di individuare precocemente problemi e difficoltà d'intervento;
- insegnamento flessibile e personalizzato, centrato sulla persona/studente e sui suoi bisogni;
- messa a punto di strumenti e modalità condivise per il monitoraggio del fenomeno delle assenze a scuola, possibile presupposto di un futuro abbandono e/o disagio;
- ottimizzazione dell'anagrafe studenti MIUR e integrazione delle diverse banche dati, ad uso dei soggetti competenti e delle scuole stesse;
- comparazione dei dati delle rilevazioni INVALSI a uso e consumo delle scuole per conoscere il livello di competenze dei propri studenti ed intervenire coerentemente per migliorarlo;
- impegno di ogni scuola per l'integrazione degli studenti stranieri o migranti e il supporto per l'apprendimento della lingua 2;
- proposte di formazione per i genitori, spesso impreparati a gestire rapporti e dialoghi efficaci con i figli;
- didattica orientativa/orientante in tutti i livelli di scuola e discipline per lo sviluppo delle competenze orientative di base e delle abilità trasversali comunicative, metacognitive, meta emozionali, life skills e competenze chiave di cittadinanza;
- potenziamento della collaborazione con il

mondo del lavoro, dell'associazionismo, del terzo settore nella progettazione e nella valutazione;

- sviluppo, all'interno dei percorsi scolastici e formativi, di esperienze imprenditoriali pratiche e concrete di attività autonoma (*start up*), sostenute da un sistema tutoriale attivato dalla scuola in collaborazione con i soggetti economici e imprenditoriali (es. Camere di Commercio), per sostenere lo spirito di iniziativa imprenditoriale dei giovani;
- creazione di laboratori di "Career Management Skills (CMS)"<sup>7</sup> nei contesti scolastici con la presenza di imprenditori e professionisti;
- comparazione, selezione e condivisione nella scuola e nella formazione professionale di modelli di certificazione delle competenze acquisite (CMS) ai sensi del D.lgs. n. 13/2013;
- progettazione formativa di azioni di alternanza, stage e tirocini potenziando la loro funzione orientante nel curriculum formativo di tutte le scuole secondarie di secondo grado e, in qualche misura, anche in quelle di primo grado;
- promozione di una maggior diffusione dell'apprendistato, con adeguate azioni di informazione e sostegno alle strutture scolastiche e formative, alle imprese e ai giovani che scelgono questo percorso e alle loro famiglie;
- individuazione delle migliori pratiche sperimentate con successo sia con e per i ragazzi a rischio o fuoriusciti dal sistema sia con e per i ragazzi "plusdotati".

In particolare, il primo livello d'intervento deve coinvolgere tutti gli alunni e, contempo-

---

<sup>7</sup> ELGPN TOOLS, n. 1 (European Lifelong Guidance Policy Network), così definisce le "Career Management Skills (CMS)": «Le CMS si riferiscono ad una serie di competenze che forniscono agli individui modi strutturati per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni riguardo a se stessi, all'educazione e alla formazione professionale, nonché la capacità di prendere decisioni e affrontare efficacemente le transizioni. Costituiscono, quindi, un valore per l'individuo in termini di costruzione e attuazione del proprio progetto di vita, all'interno del quale il lavoro, sia come dipendente sia come lavoratore autonomo, occupa un posto centrale». (Stampato in italiano da Revelox, Roma, p. 21).

PRE-CONDIZIONI	APPROCCI	METODI	STRUMENTI	ESITI	MONITORAGGIO	
					studente	docenti
Reti verticali e orizzontali (alleanze nel territorio)	Didattica per competenze	Laboratori Interdisciplinarietà	Unità di apprendimento Presentazioni pubbliche (famiglie e territorio) ASL	Sviluppo di competenze Crescita di motivazione	Portfolio	Valutazione Certificazione
Rapporti con le famiglie (Patto educativo di corresponsabilità)						
Formazione insegnanti (nell'ambito delle reti, con modalità laboratoriali e progettualità condivise)	Continuità	Tutorato Consulenza Rapporti fra gradi di scuole e con il territorio Coinvolgimento genitori	Moduli accoglienza ASL	Iscrizioni al ciclo successivo o inserimento lavorativo		

Tab. 1 - Le misure di prevenzione.

raneamente, interessare la qualità dell'azione didattica e pervadere il "clima" della classe, che, come noto, può costituire un fattore di protezione nella misura in cui sia sereno, attraente, motivante. Avere buoni risultati, essere contenti di imparare, trovarsi bene nelle relazioni con i compagni e con gli insegnanti sono fattori che concorrono a rafforzare la vita scolastica dello studente.

Pertanto, a questo primo livello è necessaria una pianificazione annuale degli interventi con un'attenzione mirata alle forme della didattica ordinaria, cioè alle strategie utilizzate da ciascun docente per motivare gli studenti e per promuovere il loro apprendimento, al modello di gestione della classe, alle modalità di comunicazione e relazione con e tra i singoli alunni.

Dal punto di vista operativo, le dimensioni laboratoriali e interdisciplinari si concretizzano in unità di apprendimento, basate su varie combinazioni di *cooperative learning*, *peer to peer*, *problem solving*, lavoro individuale, utilizzo guidato delle nuove tecnologie, visite a realtà del territorio, collaborazioni di esperti. Nel triennio della secondaria di secondo grado, in tale ottica, particolare rilievo assume

l'alternanza scuola-lavoro, basata, come tutta la didattica per competenze, sulla circolarità fra teoria e prassi, fra dimensione curriculare ed esperienziale. Alle tante resistenze opposte in nome di una concezione umanistica della scuola dovrebbe bastare l'affermazione di Kant: «Non c'è dubbio che ogni nostra conoscenza incomincia con l'esperienza» (I<sup>a</sup> ed. 1781, ed. it. 2005, p. 33).

La promozione delle competenze chiave di cittadinanza è anche la base dell'essenziale funzione orientativa della scuola, considerando che alcune competenze chiave, quali Imparare ad imparare, Comunicare, Acquisire ed interpretare l'informazione, Individuare collegamenti e relazioni, Collaborare e partecipare, sono pre-condizioni indispensabili per ogni azione di orientamento, altre, da Risolvere problemi e Progettare fino ad Agire in modo autonomo e responsabile, costituiscono il cuore di percorsi finalizzati alla costruzione dell'identità e alla capacità di operare scelte consapevoli per il proprio futuro. La didattica per competenze non può che essere una didattica intenzionalmente orientativa, che utilizza le discipline e tutte le azioni educative per sviluppare conoscenza di sé e del mondo,

atteggiamenti pro-attivi e progettuali. L'orientamento diventa così un'essenziale strategia contro la dispersione, sia declinandosi nelle scuole dell'infanzia e primaria in approcci educativi trasversali finalizzati alla consapevolezza di sé, alla collaborazione, alle prospettive temporali, socio-culturali e ambientali, sia articolandosi, negli Istituti secondari, in azioni più specifiche rivolte alla conoscenza dei percorsi di istruzione/formazione successivi e del mondo del lavoro, nonché alle scelte da compiere a conclusione della secondaria di primo e secondo grado.

L'importanza dell'orientamento nel contrasto alla dispersione scolastica è fortemente sottolineata dall'Indagine della Camera (2014, p. 11) ed è rilevata anche dagli esperti del MIUR, che per due anni hanno risposto alle richieste di studenti e genitori tramite il *form* previsto sul sito di orientamento del Ministero. Molti messaggi, sia di studenti sia di genitori, evidenziano un grande disorientamento di fronte alla scelta da compiere dopo le "medie" mentre parecchi studenti di varie classi delle "superiori" segnalano la loro insoddisfazione per l'indirizzo frequentato e la totale incertezza sulle alternative possibili. Interpretando i bisogni sottesi alle richieste, gli esperti incaricati dal MIUR, commentano:

«[...] questi studenti, universitari compresi, hanno bisogno non tanto di una generica informazione, spesso potenzialmente disorientante, quanto di una comunicazione mirata sui loro specifici bisogni e, soprattutto, di disponibilità e comprensione verso i loro problemi, di incoraggiamento sulla possibilità di affrontarli e superarli. La richiesta implicita è quella di tutorato e accompagnamento, che costituiscono compito e responsabilità dei docenti» (Ferraro *et al.*, 2016, pp. 155-56).

Come l'istruzione, anche l'orientamento deve essere di qualità, permanente e non finalizzato solo ai momenti di transizione, formativo piuttosto che meramente informativo, articolandosi quindi in didattica orientativa e attività di accompagnamento e consulenza, come previsto dalle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014).

L'orientamento si intreccia con la continuità verticale, che dal Rapporto di monitoraggio dell'Indire, appare tra i dieci elementi essenziali risultati efficaci nei progetti realizzati. Per lavorare bene a livello preventivo, si afferma che «è imprescindibile un coinvolgimento della scuola dell'infanzia» e si suggeriscono le seguenti tipologie di azioni: «lo scambio tra scuole/docenti di ordini diversi; le visite nelle scuole anche assistendo alle lezioni; la peer education; l'apertura verso il mondo del lavoro» (INDIRE, 2016, p. 342).

Lo strumento che, per ogni studente, documenta le tappe significative nell'acquisizione di competenze e nel processo di orientamento è il portfolio<sup>8</sup>, supporto per la riflessione metacognitiva, per l'autovalutazione e la progettualità, quindi con valenza formativa di sostegno agli apprendimenti piuttosto che certificativa.

Da segnalare, infine, un aspetto complesso, cui si presta scarsa attenzione nella pratica delle scuole. La valutazione di risultato in termini di competenze e orientamento non dovrebbe limitarsi né al processo né alle certificazioni di tipo scolastico, ma basarsi su:

“[...] un monitoraggio degli esiti dei propri studenti nei successivi percorsi di studio o lavoro: le secondarie di primo grado verificando i risultati ottenuti nelle scuole superiori, le secondarie di secondo grado i risultati universitari o la situazione lavorativa” (Burba, 2014, p. 29).

<sup>8</sup> Un'analisi approfondita sul portfolio si trova nel documento del CSA di Vicenza "Il portfolio dello studente. Percorso attraverso le pagine web", a cura di Olper B. disponibile al link [www.istruzioneepadova.it/studenti/orientamento/Portfolio-dello-Studente.pdf](http://www.istruzioneepadova.it/studenti/orientamento/Portfolio-dello-Studente.pdf)

## 5.2 Misure di intervento

Sono le misure tese ad affrontare le difficoltà che emergono in fase iniziale perché non conducano a fenomeno di abbandono. Ci si riferisce ad azioni condotte dalla scuola e centrate sulla persona. Molte misure di prevenzione ritornano anche come misure di intervento nella Raccomandazione del Consiglio UE: la scuola come comunità di apprendimento, aperta e stimolante; sistemi di individuazione precoce del rischio; accordi di rete; formazione iniziale e in servizio degli insegnanti; attività extracurricolari (artistiche, culturali e sportive). Misure più specifiche per i singoli studenti a rischio di dispersione sono invece: la presenza di un supporto individuale (*mentor*) o di piccolo gruppo (*tutor*), con l'intervento di esperti, di membri della comunità o di coetanei in forma di *peer to peer*; individualizzazione dell'insegnamento calibrato sui bisogni e sulle caratteristiche dei soggetti a rischio; rafforzamento delle attività di orientamento e di consulenza; sostegno finanziario nelle situazioni di svantaggio economico (UE 2011/C 191/01, p. 6).

Gran parte di queste misure si colloca nei primi due anni delle scuole secondarie di 2° grado, nel nostro Paese un vero anello debole, che conduce una massa significativa di studenti ad uscire dal circuito di formazione. Tali percorsi accidentati sono spesso un evidente segno di disagio, che ha già radici nella prima scolarizzazione o, anche, una conseguenza di una scelta poco efficace, non coerente con i bisogni e le attitudini della persona, perciò non motivante.

Proprio al fine di evitare tali abbandoni, sempre molto traumatici, si propongono interventi con finalità ben precise.

### 5.2.1 Prevenzione del disagio, causa di abbandono scolastico

Come affermano Tabarelli e Pisanu:

«È esperienza comune il fatto che gli insegnanti in genere sappiano quali, tra i loro ragazzi, hanno problemi. Tuttavia

sono informazioni che rimangono “sapere individuale”, che, per essere generativo di progettualità, deve trasformarsi in “sapere collettivo”, attraverso un processo di documentazione che porta alla costruzione di un problema condiviso dal gruppo di docenti responsabili dei singoli percorsi formativi, generalmente il Consiglio di classe» (2013, p. 36).

Gli stessi autori rilevano che, dai dati di una ricerca condotta su tutte le scuole del secondo ciclo di istruzione della Provincia Autonoma di Trento, compresi i Centri di Formazione Professionale, sembra emergere «l'assenza di modalità coordinate di rilevazione in chiave di prevenzione dei fattori di rischio di abbandono» (p. 37). Paiono così essere confermati i nodi problematici delle difficoltà alla condivisione collegiale e alla documentazione, entrambe spesso percepite come adempimenti burocratici piuttosto che risorse, nella persistenza di una concezione individualistica dell'insegnamento.

La documentazione sistematica in sede collegiale degli indicatori è invece necessaria per incrociare diverse informazioni e diversi punti di osservazione, al fine di progettare in comune le misure più adeguate di intervento, che spesso richiedono previamente il confronto con i genitori e la consulenza di altri attori della rete. Fondamentale è il ruolo del Consiglio di classe che ha la possibilità di individuare elementi della carriera scolastica, quali ripetenze, debiti formativi, trasferimenti di scuola, basso rendimento, che presumibilmente hanno influenzato gli atteggiamenti dello studente nei confronti della scuola, e non solo. Se il problema si manifesta in comportamenti, ripetutamente segnalati nei verbali dei Consigli di classe, quali disattenzione, mancanza di interesse, tentativi di sfuggire alle verifiche, con esiti di mancato apprendimento e valutazioni negative, mentre non si ravvisa la presenza di altri fattori specifici attribuibili al contesto familiare e socio-culturale, si tratterà di progettare strategie di rinforzo dell'autostima e dell'autoefficacia, in



percorsi volti all'individuazione, da parte dello studente, dei propri stili cognitivi e attributivi, dei punti di forza e debolezza, utilizzando anche strumenti narrativi e autobiografici per riflettere metacognitivamente sulle dimensioni di passato, presente e futuro, e trasformare gradualmente la visione di sé e del mondo in senso positivo. Ogni progresso nell'apprendimento segna un avanzamento nel percorso; perciò è necessario far sperimentare a questi ragazzi modalità didattiche in cui possano attivamente esprimere capacità diverse da quelle richieste nella sequenza lezione frontale-studio individuale-verifica, prevedendo, ad es., laboratori del fare, tutoraggio fra pari, utilizzo guidato e finalizzato delle nuove tecnologie. Ciò non significa abbassare i livelli, rinunciando allo sviluppo del pensiero astratto, ma renderne possibile la graduale acquisizione tramite un percorso capace di mobilitare interesse e motivazione: riflessioni sulle esperienze compiute tramite diari di bordo, blog, presentazioni, glossari, strumenti di autovalutazione costituiranno poi le modalità per lo sviluppo di competenze logiche e linguistiche, oltre a quelle tecnico-professionali.

Se, invece, in presenza o meno di difficoltà di apprendimento, i comportamenti più frequentemente rilevati sono relativi all'infrazione di regole scolastiche e sociali, configurando in casi estremi anche ipotesi di reato, non rappresentano misure adeguate di contrasto né i veri e propri provvedimenti di sospensione dalle lezioni né l'invenzione dell'ossimorica "sospensione con obbligo di frequenza", che denuncia linguisticamente l'intrinseca contraddittorietà.

Secondo una ricerca statunitense presentata in un convegno dell'Associazione Docenti Italiani (ADI, 2013), le sospensioni, oltre a rinforzare i comportamenti indesiderati, fanno aumentare la dispersione e i tassi di abbandono.

Il Rapporto INVALSI su "I processi e il funzionamento delle scuole" (2016), presentando i dati sulle sospensioni nelle scuole secondarie di primo (circa 1%) e secondo grado (4,2% nel primo anno con percentuali decrescenti

nei successivi), sottolinea l'importanza di percorsi educativi piuttosto che autoritari, in accordo con quanto previsto dallo Statuto delle studentesse e degli studenti (DPR. n° 249/1998 e s.m.).

Di fronte a comportamenti degli studenti, che denunciano la mancata acquisizione di una cultura della legalità e del rispetto reciproco, il Consiglio di classe, oltre a prevedere interventi e progetti interni alla comunità scolastica anche con la presenza di esperti, dovrebbe attivare, in coerenza con l'art. 4 dello Statuto delle studentesse e degli studenti, percorsi educativi, tramite attività di natura sociale e culturale. Anche in questo campo esistono già pratiche consolidate, attraverso accordi di rete con il mondo del volontariato: in Piemonte, dal 2008 al 2017, 1.200 studenti hanno scambiato la sospensione dalle lezioni a scuola con il volontariato, in base a progetti personalizzati condivisi dal Consiglio di classe (La Stampa, 2017). Nelle Marche sono stati recentemente siglati protocolli d'intesa fra alcuni Istituti e molti enti del volontariato, sia al fine più generale di promuovere i valori della solidarietà, sia per proporre alternative di tipo educativo alle sospensioni.

Afferma Anna Maria Marinai, dirigente dell'Istituto Benelli di Pesaro:

«Anche nel nostro Istituto c'è una certa presenza di studenti con sanzioni disciplinari, ma abbiamo sperimentato che allontanarli da scuola, con la sospensione, o impiegarli in lavori socialmente utili può essere ancora più dannoso, perché genera rabbia o espone i ragazzi coinvolti alla gogna degli altri compagni. Invece, inserirli nelle realtà del volontariato aiuta a favorire la loro crescita personale, ed ha un duplice effetto benefico, perché gli studenti che vivono quest'esperienza poi diventano 'semi' all'interno delle loro classi, trasmettendone l'entusiasmo. Non è un caso che il percorso di questo accordo è stato condiviso anche dagli studenti, attraverso i rappresentanti d'Istituto» (CSV Marche, 2017).

Anche nel secondo biennio e ultimo anno delle “superiori”, rimane importante il coinvolgimento delle famiglie, come sottolinea in vari passaggi la Guida Operativa sull’alternanza (MIUR, 2015): comunicazione e confronto sui progetti, consenso dei genitori per i minorenni, secondo quanto già previsto dal Patto educativo di corresponsabilità.

Tale coinvolgimento delle famiglie è essenziale, poiché diverse sono le cause e le forme in cui si manifesta il disagio a scuola. Una forte corresponsabilità educativa tra genitori e scuola è necessaria e va rafforzata anche con interventi specifici di sostegno alla genitorialità, che oggi si presenta sempre più spesso incapace di leggere i bisogni dei figli e di sostenerli nel cammino di una crescita autonoma e consapevole, attraverso una chiara identificazione e condivisione di valori e disvalori. Sono da favorire, pertanto, nella scuola sia percorsi formativi destinati specificamente ai genitori e alla loro corresponsabilizzazione attiva nel percorso formativo sia percorsi destinati agli studenti, in piccoli gruppi e *ad personam*, finalizzati a recuperare le lacune formative e a favorire il pieno reintegro nel processo formativo della classe con attenzione mirata al recupero della motivazione. Contemporaneamente vanno previsti anche interventi destinati a tutta la classe, finalizzati all’adozione di comportamenti responsabili riguardo all’alimentazione, all’uso di alcolici e fumo, all’organizzazione del tempo e della propria giornata, al metodo di studio ecc.

Considerata la fragilità e le difficoltà degli studenti a rischio, saranno necessarie anche azioni personalizzate di orientamento e/o di ri-orientamento per piccoli gruppi, per la definizione del progetto di vita di ciascuno e per favorire l’acquisizione di una progettualità individuale.

Talvolta i ragazzi si accorgono di aver effettuato una scelta incoerente con i propri interessi e attitudini quando già frequentano il secondo biennio delle “superiori”, incontrando difficoltà crescenti proprio nelle discipline caratterizzanti l’indirizzo (Ferraro *et al.*, 2016, pp. 153-154). Mentre, ancora all’inizio della

terza classe e soltanto in alcune ipotesi di passaggio, può essere possibile un cambio d’indirizzo, per studenti di classi quarte si propongono difficoltà spesso insormontabili: va verificato, anzitutto, se si tratta davvero di un problema relativo al tipo di indirizzo o, piuttosto, come spesso accade, di un più generale senso di inadeguatezza e di difficoltà di apprendimento, da affrontare con un percorso di rinforzo personalizzato. Analoga considerazione può essere proposta per gli studenti che effettivamente, soprattutto negli indirizzi dell’istruzione tecnica, scoprono troppo tardi le loro reali aspirazioni ed attitudini, appassionandosi a discipline che non rappresentano l’asse portante del curriculum e provando invece scarso interesse per quelle più caratterizzanti: vanno incentivati a concludere positivamente il loro percorso, valorizzando gli interessi e le competenze di cui danno prova, e accompagnati nelle scelte post-diploma, spesso verso indirizzi universitari molto diversi da quelli più coerenti con quello frequentato.

Se reti e protocolli fra Istituti di diverso ordine costituiscono condizioni positive per gestire i non facili passaggi fra scuole diverse, in taluni casi si tratta di affrontare resistenze e stereotipi di genitori, che hanno proiettato su figli ancora incerti rispetto alle scelte per il futuro, le proprie aspettative di tipo formativo e professionale. Un tutor per l’orientamento in ogni Consiglio di classe, destinato negli ultimi anni delle superiori ad occuparsi anche dei percorsi di alternanza, rappresenterebbe un anello importante del sistema di orientamento scolastico, interfacciandosi fra le varie componenti della classe (studenti, docenti e famiglie), da un lato, e l’equipe responsabile dell’orientamento a livello di Istituto, dall’altro.

Tali azioni individuali o per piccoli gruppi andrebbero affiancate ad altre destinate all’intera platea degli studenti, centrate sul tema dell’orientamento alla scelta, con particolare attenzione al passaggio dalla terza media al primo biennio delle scuole “superiori”, e con l’attivazione di percorsi laboratoriali, progettati in base alle specifiche esigenze degli studenti coinvolti, di accoglienza e tutorato (anche di

*peer guidance*), specie nella prima classe delle secondarie di 2° grado, finalizzati a far riflettere sulla scelta compiuta e, eventualmente, a rivederla.

Attività sportive, ricreative, artistiche, culturali, di ampliamento dell'offerta formativa, anche in orario extracurricolare, vanno previste ed organizzate nell'ambito della progettazione educativa al fine di facilitare negli studenti percorsi di conoscenza di sé e di rafforzamento dell'identità.

### 5.2.2 Sviluppo delle competenze di base, trasversali o life skills e potenziamento delle TIC

Anche queste azioni prevedono interventi per piccoli gruppi, destinati a potenziare e rafforzare la persona in difficoltà.

Per lo sviluppo delle competenze trasversali è necessario un potenziamento nelle discipline di "base" (italiano, matematica, inglese, scienze), finalizzato alla conoscenza e comprensione delle strutture linguistiche, degli elementi fondamentali della matematica e del metodo scientifico, e alle capacità di comunicazione e relazione efficace sia con i coetanei sia con gli adulti. Un impegno di tutti i docenti di tutte le discipline e di tutti i livelli è richiesto per assicurare l'acquisizione di queste competenze, le sole in grado di favorire la maturazione di persone autonome, consapevoli, responsabili, in grado di scegliere e decidere, di cambiare, quando necessario, di affrontare in modo resiliente situazioni di stress.

Riguardo al potenziamento delle tecnologie (TIC), possono essere utili azioni di didattica 2.0 per superare il *digital divide*, presente anche fra i ragazzi (Save the Children, 2015), ma soprattutto per rendere i "nativi digitali" navigatori consapevoli e critici della rete, capaci di decodificare i messaggi, individuare e selezionare le fonti, distinguere i fatti dalle opinioni, rispettare la *netiquette*, riconoscere le *fake news*, comunicare efficacemente tramite gli strumenti digitali. Una vera competenza digitale implica, infatti, non una semplice padronanza di tecniche, ma un sistema coerente di saperi,

una visione del mondo, un approccio critico e capacità etico-sociali. Come afferma Calvani, non sono le tecnologie ma le metodologie e la necessaria mediazione dell'insegnante, che fanno la differenza negli apprendimenti:

«Una ristrutturazione significativa degli schemi cognitivi può anche avvenire ma ciò non accade quasi mai con un semplice contatto con le tecnologie; occorre aver attivato adeguate preconcoscenze nella mente degli allievi, un ambiente propizio, ed un educatore che sappia regolare il compito riducendo il carico cognitivo estraneo e mantenendo alto il carico cognitivo rilevante» (Calvani 2009, p. 14).

### 5.2.3 Integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana

Un'attenzione particolare meritano gli alunni con cittadinanza non italiana, il cui rischio potenziale di dispersione e abbandono è elevato.

Per intervenire a favore di questa utenza a rischio è indispensabile che i docenti operino su un doppio versante, cioè con azioni destinate a questi alunni in maniera specifica e con azioni destinate all'intera classe, finalizzate a creare un clima di solidarietà, di accoglienza, di accettazione della diversità, di incontro di lingue e culture, di rispetto dell'altro e delle sue usanze, cioè di attività di promozione e sostegno dell'interculturalità.

Tra le attività destinate a questi alunni vanno curate in particolare la fase dell'accoglienza, con interventi di informazione finalizzati a facilitare la comunicazione e l'inserimento nella classe anche sul piano relazionale ed emotivo, e interventi di potenziamento dell'italiano Lingua 2.

Anche in questo caso è strategico il coinvolgimento dei genitori come co-protagonisti della progettazione educativa.

Particolare attenzione va rivolta ai percorsi triennali dell'istruzione e formazione professionale, che è possibile seguire presso le agenzie formative accreditate dalle Regioni o gli Istituti

professionali di Stato in regime di sussidiarietà integrativa o complementare. Il sistema d'istruzione e formazione professionale fa capo al Ministero del Lavoro e costa ben 189 milioni di euro l'anno. Poiché i dati ci dicono che tale sistema non incontra i bisogni di formazione, sarebbe opportuno prevedere un impegno interistituzionale a supporto di questa offerta formativa con l'intento di garantire uguali standard di servizio e di qualità in ogni regione, ma soprattutto l'erogazione di corsi che si intreccino con i bisogni dell'utenza, che valorizzino l'esperienza di lavoro, favorendo l'apprendistato, gli stage in azienda, i tirocini formativi, quali strumenti di lotta contro la dispersione. Affinché tali misure vadano a buon fine, le scuole, in partnership con il territorio, devono ampliare la loro apertura, al di là dell'orario curricolare, per consentire attività di arricchimento e/o di compensazione per gli studenti, in interazione con gli enti di formazione, con le famiglie e gli enti locali.

Le condizioni da seguire perché gli interventi abbiano successo riguardano:

- la disponibilità del Consiglio di classe a farsene carico, con un supporto nella progettazione e realizzazione di percorsi personalizzati;

- la possibilità per i docenti di inserire nel loro impegno professionale quotidiano ore da dedicare all'accompagnamento individuale e ad attività laboratoriali. La realizzazione dell'organico funzionale delle scuole, di cui alla legge n° 107/2015, può facilitare e rendere possibili tali interventi;
- la presenza nella rete scolastica di figure esterne, in qualità di esperti, per il supporto personale a questa tipologia di studenti e per la realizzazione dei laboratori.

Anche queste misure d'intervento nella scuola e nella formazione, che capovolgono l'assetto didattico finora seguito, vanno accompagnate con un percorso di formazione dei docenti delle scuole e della formazione professionale, per mettere in grado ogni operatore di leggere e interpretare i bisogni dello studente, di favorire l'inserimento di figure di docenti tutor a guida e sostegno del percorso di apprendimento, di personalizzare e diversificare l'insegnamento in base ai bisogni degli studenti, di padroneggiare metodologie attive, laboratoriali e cooperative, basate su dati di realtà, di finalizzare l'insegnamento di ogni tema o disciplina in termini orientativi, come la Tab. 2 suggerisce.

PRE-CONDIZIONI	NODO PRINCIPALE DELLA RETE	COMPITI	METODI E STRUMENTI
<p>Reti verticali e orizzontali (alleanze nel territorio)</p> <p>Rapporti con le famiglie (Patto educativo di corresponsabilità)</p> <p>Formazione insegnanti (nell'ambito delle reti, con modalità laboratoriali e progettualità condivisa)</p>	<p>Consiglio di classe</p> <p>Tutor di orientamento in ogni Consiglio di classe</p>	<p>1. Individuare precocemente i sintomi di rischio in base a indicatori stabiliti dalla rete</p> <p>2. Definire caratteristiche e fattori delle situazioni di rischio</p> <p>3. Coinvolgere genitori ed esperti per progettare gli interventi</p> <p>4. Realizzare gli interventi specifici</p> <p>5. Monitorare il processo e valutare i risultati</p>	<p>1. Problemi scolastici: percorsi di riflessione su stili cognitivi e attributivi, esperienze laboratoriali tramite lavori di gruppo, peer to peer, TIC, diari di bordo, presentazioni, glossari...</p> <p>2. Problemi disciplinari e comportamenti anti-sociali: percorsi e progetti educativi interni ed esterni alla scuola con impegno in attività di volontariato</p> <p>3. Consulenza individuale per orientamento e ri-orientamento anche nei confronti dei genitori (protocolli fra scuole)</p> <p>4. Problemi economici e/o contesti familiari gravemente negativi: attivazione dei servizi esterni</p>

Tab. 2 - Le misure di intervento.

### 5.3 Misure di compensazione

Si tratta di percorsi di seconda occasione destinati a giovani fuorusciti dal circuito scolastico e formativo, finalizzati al loro recupero sociale e reintegro in formazione. In questo ambito rientrano: le scuole cosiddette di seconda opportunità; i reinserimenti, anche tramite corsi di recupero, nel sistema generale di istruzione e formazione; la certificazione delle competenze comunque acquisite, sia nella formazione precedente sia in contesti non formali o informali; il sostegno individuale di tipo sociale, finanziario, educativo e psicologico.

Anche in questo caso, strategico risulta il modello formativo del docente. Per recuperare uno studente alla formazione, è importante un intervento centrato sulla persona e sui suoi bisogni, una figura di docente tutor e guida, un uso strumentale della disciplina, metodi di insegnamento coinvolgenti e basati su compiti di realtà, avvertiti come tali dalla persona/studente, un ruolo attivo dello studente sin dalla progettazione, lo sviluppo delle competenze trasversali, che favoriscono lo sviluppo del proprio progetto di vita, in termini di autonomia, decisione e responsabilità. Anche e soprattutto per i giovani fuorusciti dal sistema formativo è strategico il ruolo di sostegno e di cura della "rete" territoriale, con particolare riferimento alla collaborazione con le associazioni che operano nei territori a stretto contatto con le scuole e che hanno nella loro *mission* il recupero del disagio formativo e sociale dei giovani.

In particolare, va dato impulso e sostegno ad azioni formative e professionalizzanti per adulti finalizzate al recupero dell'istruzione di base, al conseguimento di qualifica/diploma professionale e alla riqualificazione delle competenze.

Per quanto riguarda la scuola, particolare impulso e sostegno va dato ai CPIA (Centri territoriali per l'istruzione degli adulti), titolari di corsi di alfabetizzazione, di italiano Lingua 2 per gli stranieri, ma soprattutto di corsi per il conseguimento del diploma di 1° e 2°

grado, oltremodo importanti oggi, in quanto ad essi fanno riferimento molti ragazzi espulsi dal sistema scolastico che vogliono rientrare in formazione, recuperando il tempo perduto. Nei percorsi sono previsti: attività di accoglienza e di orientamento, finalizzate alla definizione del "Patto formativo individuale"; riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente, dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti; monte ore complessivo pari al 70% di quello dei corrispondenti corsi di studio ordinari; fruizione a distanza di una parte del percorso.

In questo quadro di riferimento, un compito delle scuole secondarie "ordinarie" sia di primo che di secondo grado, contemplato in un sistema di orientamento permanente e inclusivo, è quello di fornire agli studenti che si ritirano o comunque manifestano rischi di abbandono scolastico, adeguate informazioni sui CPIA, poco conosciuti dall'opinione pubblica, sostenendo ogni possibilità di rientro in formazione.

#### 5.3.1 Azioni di recupero sociale e formativo negli istituti penitenziari per minori e per adulti

Un rinnovamento andrebbe previsto anche per i corsi erogati negli istituti penitenziari per adulti e per minori "ristretti", attraverso una ridefinizione dell'offerta formativa, potenziando il collegamento con il mondo del lavoro e della formazione professionale, e prevedendo la certificazione delle competenze e l'utilizzo del portfolio anche in caso di trasferimenti in corso d'anno. Questa esigenza deriva da una ricognizione quantitativa e qualitativa (MIUR, 2014), effettuata all'interno degli Istituti di pena, congiuntamente sul versante scuola e sul versante giustizia, finalizzata a verificare i bisogni formativi dei docenti, degli operatori giudiziari e degli adulti e minori "ristretti", e a ridisegnare sia l'offerta formativa in carcere sia il raccordo tra l'intervento scolastico e quello giudiziario per un reale ed efficace reintegro della persona nella società.



### 5.3.2 Le scuole di seconda opportunità

Si tratta di percorsi sperimentali finalizzati al conseguimento della “licenza media” e all’accompagnamento-orientamento verso l’istruzione di secondo grado, con l’acquisizione almeno di una qualifica professionale, realizzati, con il sostegno dello Stato e degli Enti Locali, da varie organizzazioni del privato sociale e da scuole paritarie di ispirazione cattolica.

Diversamente dalla scuola di prima opportunità, non si tratta di:

«una modalità ‘obbligata’ di formazione dentro un *iter* scolastico istituzionale, né è una scuola dell’obbligo di altro tipo. [...] La scuola della seconda occasione invece si fonda sulla volontarietà, cioè sopra un *accordo*, una *promessa* o *patto* non più implicito ma dichiarato, che ne sancisce l’avvio e che la connota di nuovo senso. [...] Luogo educativo e di riconoscimento sociale degli apprendimenti e delle potenzialità, in questa scuola i ragazzi riscoprono e accreditano quel che sanno, lo rafforzano sulla base di interessi e prospettive maturati nell’*extra*-scuola e apprendono saperi per la cittadinanza attiva e un saper fare con esiti formativi addizionali rispetto a quello che già hanno imparato fuori dalla scuola e dalla formazione» (a cura di Brighenti E., 2006, pp. 29-30).

Tra i principali progetti ricordiamo, in particolare: “Provaci ancora Sam” (dal 1989 a Torino); “Progetti Ponte” (dal 2000 a Trento); “Icaro... ma non troppo” (dal 1998 a Verona, dal 2000 a Reggio Emilia); “La scuola della seconda opportunità” (dal 1997 a Roma); “Chance-Maestri di strada” (dal 1998 a Napoli). Tutti i percorsi sono caratterizzati dal lavoro interprofessionale e in rete con il territorio, dalla flessibilità organizzativa, dalla volontarietà dell’adesione sulla base di un patto formativo, dalla laboratorialità e personalizzazione del percorso, dal tutoraggio.

In queste azioni è fondamentale il ruolo delle associazioni e del privato sociale, che

devono intervenire in un’ottica di rete e in pieno raccordo e sinergia con i docenti delle scuole del territorio. Anche gli itinerari di formazione dovrebbero essere rivolti in modo congiunto e integrato a docenti, maestri di strada, educatori ed esperti di supporto, al fine di favorire la diffusione e la condivisione di metodologie didattiche e approcci funzionali a motivare e coinvolgere l’utenza adulta o minore ma comunque fuori dal circuito scolastico.

I due sistemi, quello istituzionale dell’istruzione e quello sperimentale dei percorsi di seconda occasione, devono conoscersi e integrarsi e, in particolare, fra i due circuiti devono essere strutturati rapporti costanti sia per il monitoraggio degli studenti a rischio e lo scambio di informazioni, sia per la condivisione di pratiche e modelli, come suggerito dal documento “Crescere in coesione” nel quale si dedica un intero capitolo alle scuole di seconda opportunità (MIUR, 2013, pp. 28-38).

Anche e soprattutto in questo settore si ripropone l’esigenza di costituire una rete territoriale fra Scuola, famiglie, agenzie educative, enti locali, imprese, mondo del lavoro, esperti, per progettare e realizzare interventi personalizzati con individuazione chiara delle tappe, delle metodologie di approccio, delle modalità di monitoraggio, degli esiti attesi e conseguiti. È strategico, in questi casi, utilizzare la didattica per competenze, inserire come efficace strumento di autovalutazione e di orientamento il portfolio o l’e-portfolio, prevedere la certificazione anche di porzioni di competenze, utilizzare largamente l’alternanza scuola- lavoro e l’apprendistato per favorire il pieno reintegro in formazione. Il coinvolgimento attivo della persona nel processo, la conquista dell’auto-consapevolezza rispetto al percorso avviato, l’abitudine a leggere dentro se stessi e ad accettarsi sono elementi indispensabili di una crescita di maturazione e responsabilizzazione rispetto al presente e al futuro da disegnare.

Il modello d’intervento a rete integrata prevede:

- l’inserimento in un gruppo ristretto di apprendimento che permetta l’interazione

faccia a faccia tra docenti e giovani e la modulazione degli interventi didattici sulla base dei bisogni e delle caratteristiche della persona;

- la presenza nella scuola di un operatore con funzione di *tutor* o *mentor* in funzione di guida e collegamento tra scuola, famiglia e territorio;
- la compresenza all'interno del gruppo di apprendimento della figura del docente e dell'educatore o dell'esperto;
- l'utilizzo di metodologie attive, attraenti, coinvolgenti, laboratoriali, centrate su esperienze di realtà e sui bisogni delle persone;
- ampio coinvolgimento delle imprese e del mondo del lavoro, con una corresponsabilizzazione nella progettazione dell'intervento e con la messa in atto di un efficace modello scuola-lavoro, che favorisca il recupero e l'acquisizione di competenze attraverso il coinvolgimento diretto in esperienze professionali.

Il rapporto con la realtà del territorio e con il mondo del lavoro, oltre ad avere una forte valenza per la persona e per il recupero della sua autostima e motivazione e, quindi, per il recupero dell'abbandono scolastico, è essenziale per prevenire gravi forme di devianza sociale e di esclusione, quasi sempre poi senza ritorno.

Uno sguardo, infine, va rivolto agli interventi che si posizionano trasversalmente rispetto alle tre tipologie sopra elencate (preventive, d'intervento, compensative e "di seconda opportunità"). Tali interventi, finalizzati al rafforzamento dell'incisività dell'intero sistema dell'istruzione rispetto al fenomeno della dispersione scolastica, si propongono il miglioramento dell'efficacia delle singole azioni, fornendo a ciascuno degli attori le leve più adeguate per l'esercizio della propria funzione:

- ai docenti ed educatori, la formazione e l'aggiornamento sulle metodologie più efficaci per i target da trattare;
- ai Dirigenti Scolastici delle Istituzioni Sco-

lastiche e agli organi collegiali responsabili della programmazione dell'offerta formativa, nonché agli enti della formazione professionale, l'accesso ai dati dell'anagrafe e degli esiti delle valutazioni sulle competenze, lo sviluppo di approcci, modelli e prototipi di intervento differenziati da adottare in contesti e situazioni soggettive diverse;

- al MIUR e alle Direzioni Regionali competenti in materia di istruzione e formazione professionale, gli strumenti di supporto alle decisioni e alla *governance* multilivello, primo tra tutti l'utilizzo del patrimonio di informazioni che sarà garantito dall'"Anagrafe dello studente" nella sua evoluzione verso il modello della piattaforma unica perfettamente interoperabile, fruibile da parte di tutti ed arricchita delle funzionalità di *business object* che consentiranno di accrescere l'utilità delle informazioni in essa contenute.

## 6. Conclusioni e questioni aperte

Una strategia globale e integrata contro la dispersione scolastica si inserisce, in positivo, nello sviluppo di una società più coesa, solidale e capace di promuovere per tutti opportunità di partecipazione, di lavoro, di cittadinanza attiva. La dispersione scolastica non è un problema solo della scuola, ma dell'intera comunità educante e richiede la collaborazione stabile tra scuola, famiglia, istituzioni pubbliche e agenzie educative extrascolastiche per creare un vero e proprio approccio di sistema nel contesto attuale della post modernità, caratterizzato dal prolungamento dell'adolescenza, dall'esigenza di apprendimento permanente, da percorsi di vita non lineari, soggetti a ripensamenti, svolte, cambiamenti di scelte e progetti. Nell'attuale contesto, la scuola non può che essere il «[...] nodo centrale di una rete che tenga insieme tutti i soggetti che lavorano sul tema» (Checchi, 2014, p. 12).

Finora, infatti, i diversi soggetti interessati al problema hanno seguito logiche e percorsi

rigidamente separati se non in contraddizione dal punto di vista metodologico. È necessario, oggi più che mai nella società fortemente interconnessa in cui agiamo, sviluppare un lavoro di coordinamento tra tutte le scuole del territorio, del primo e del secondo ciclo, e di tutti i soggetti della rete, famiglie, enti locali, onlus e terzo settore, nell'ottica della continuità educativa e del raccordo permanente, attraverso percorsi di formazione comune e di progettualità innovativa nei metodi per garantire la presa in carico dell'alunno nel corso di tutto l'iter formativo.

La società, così fortemente problematica, complessa e in continua evoluzione, richiede un nuovo modello di scuola, che recuperi la cultura del lavoro, come sottolineato nelle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente":

«L'orientamento, nel mondo della scuola e della formazione, non può essere, infatti, limitato alla dimensione psicologica e individuale della conoscenza di sé, ma deve estendersi a una dimensione sociale e culturale, con riferimento alla comunità di appartenenza, all'identità sociale e professionale, alla memoria storica, ai valori condivisi e all'etica del lavoro» (MIUR, 2014, p. 8).

In una scuola che voglia preparare i giovani a governare il futuro e a non esserne sommersi, è auspicabile che i percorsi scolastici vengano articolati con esperienze reali di lavoro, che abbiano una forte valenza orientativa, che avvicinino i giovani al mondo delle professioni e del lavoro, sia in termini di maturazione sociale e di responsabilizzazione sia in termini di sviluppo di competenze di auto-imprenditorialità. Oggi, di fronte ai continui cambiamenti del mercato e dell'organizzazione del lavoro, curare lo sviluppo consapevole di un sistema di competenze per aiutare i giovani ad adattarsi alle trasformazioni rapide e continue delle professioni e per adeguarsi ai mutamenti sociali e ai cambiamenti di contesti relazionali, diventa per la scuola la

principale *mission*. Il lavoratore di domani dovrà essere pronto, anche più volte nella vita, a cambiare lavoro e ambiente lavorativo, ad affrontare diversi contesti professionali e organizzazioni produttive con dinamiche differenti, il che rende necessario sviluppare competenze orientative, cioè come afferma Di Nubila:

«Occorre oggi saper alternare pensiero e azione, istruzione e lavoro, apprendimento multiforme in modi, tempi e luoghi diversi, nella stagione della scuola, dell'università e oltre, senza più limiti di età» (Di Nubila, 2017, p. 316).

La nuova dimensione della filiera educativa e formativa da sviluppare e realizzare è quella del *lifelong learning*, dell'acquisizione e del riconoscimento di competenze acquisite anche in contesti non formali, di un sostegno all'orientamento che travalichi il tempo scolastico, per accompagnare i giovani nelle sempre più frequenti transizioni non solo fra scuola e lavoro, ma fra diversi periodi di occupazione-disoccupazione, indecisioni, attese, rientri in formazione.

Un mondo diverso da quello frequentato dalla maggior parte dei docenti italiani a scuola e all'università, che hanno sperimentato modelli tradizionali di insegnamento-apprendimento, richiede l'introduzione di nuovi modelli di formazione idonei a promuovere nei docenti competenze di analisi della realtà socio-economica e culturale.

È necessaria, altresì, una nuova collaborazione tra scuola e impresa, che porti allo sviluppo di un modello formativo fondato su studio e lavoro, in cui prevalga l'obiettivo condiviso di attrezzare le nuove generazioni con quelle competenze o capacità di orientamento necessarie per affrontare il nuovo che arriva e i cambiamenti connessi. Non si tratta di asservire le scuole alle logiche del lavoro, ma di tener conto di una realtà in forte e continuo cambiamento che richiede alle nuove generazioni specifiche "capacità

di orientamento”, competenze necessarie per gestire efficacemente le scelte formative e professionali e le transizioni tra i diversi sistemi, definite dalla Commissione Europea come *Career Management Skills* (CMS), in italiano “capacità di orientamento”:

«Queste ultime si riferiscono a una serie di competenze che offrono ai singoli e ai gruppi delle modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni su se stessi, sull’istruzione e sul lavoro, nonché le capacità di prendere e attuare le decisioni e le transizioni» (ELGPN<sup>9</sup>, 2014, p. 21)

In analogia prospettiva di integrazione fra due mondi, troppo a lungo separati, si pone Luigi Berlinguer:

«Sapere e lavoro: affascinante, nuovissimo motore della crescita umana, base di una funzionante società equa e democratica. I giovani lo reclamano, la domanda culturale odierna ne è piena. Fondamentale è allora come tutto ciò si costruisce, la qualità dell’impianto pedagogico che porta a un tale ambizioso risultato. *Hic Rhodus, hic salta*. Una strategia educativa per la promozione umana del lavoratore moderno o è ambiziosa, o iscrive le grandi sfide dell’oggi in un’ottica progressista, o non è. È istruttivo (inaccettabile) che certo estremismo rifiuti il rapporto scuola-lavoro, voglia tenere il lavoro fuori dalla scuola. [...] Se imparare diventa centrale, giustamente

la Commissione europea ci propone uno “spazio europeo dell’apprendimento”: l’integrazione con il sistema scolastico delle competenze che sono fuori dai contesti istituzionali, dall’apprendimento formale, per giungere a un “ecosistema di apprendimento” che tende a ribaltare la vecchia scuola. [...]

Qui è la didattica innanzitutto che sta mutando: ottima e concreta premessa dell’auspicato cambiamento della scuola. Bisogna partire da lì; si usi la normativa esistente; per carità, si eviti di ricominciare a fare nuove leggi, che nascerebbero già vecchie. Il vero grande riferimento è l’articolo 3 comma 2 della Costituzione: rimuovere gli ostacoli che si frappongono alla libertà ed eguaglianza di fatto» (Berlinguer, 2015).

Una strategia integrata, basata sulla rete ha, però, necessità di un continuo e attento monitoraggio, ai vari livelli, secondo modalità e indicatori definiti e condivisi, per ricalibrare gli interventi in relazione agli esiti ottenuti, ma anche per adattarsi ai cambiamenti del quadro sociale e dei bisogni dei singoli ragazzi.

La finalità ultima delle politiche per l’inclusione e per il successo formativo rimane quella di dare a ciascuno secondo i suoi bisogni, rispettando le singole personalità e supportandone le potenzialità perché come diceva don Milani (1967):

«*La scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde*» (Scuola di Barbiana, p. 35).

<sup>9</sup> ELGPN: European Lifelong Guidance Policy Network.

## Bibliografia

- ADI (2013). *Studi sugli effetti della scolarizzazione*. Disponibile da: [http://ospitiweb.indire.it/adi/Aera2013/aeb3\\_500\\_scolarizzazione.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/Aera2013/aeb3_500_scolarizzazione.htm) [Accesso 03.07.17].
- Camera dei Deputati (2014). Documento approvato dalla VII Commissione permanente (Cultura, scienza e istruzione) nella seduta del 21 ottobre 2014. Disponibile da: [www.camera.it/\\_dati/leg17/lavori/documentiparlamentari/IndiceETesti/017/006/INTERO.pdf](http://www.camera.it/_dati/leg17/lavori/documentiparlamentari/IndiceETesti/017/006/INTERO.pdf) [Accesso 03.07.17].
- Checchi D. (a cura di) (2014). *Lost. Dispersione scolastica: Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. Disponibile da: <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/89.pdf> [Accesso 04.10.17].
- Bertagna G. (2015). L'apprendistato in Italia e in Europa tra raccomandazioni comunitarie, sistemi nazionali di regolazione del lavoro e modelli pedagogici. *Nuova Secondaria*, n. 2, ottobre 2015 - Anno XXXIII, pp. 1-6. Brescia: La Scuola.
- Bombardelli O. & Dallari M. (a cura di, 2001). *La scuola alla prova*. Labirinti 52, collana del Dip. scienze filologiche e storiche. Trento: Università degli Studi.
- Brighenti E. (a cura di) 2006. *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Trento: Iprase.
- Burba G. (2014). L'orientamento da progetto a diritto soggettivo. In M. Michelini (a cura di), *Innovazione didattica e orientamento* (pp. 23-31). Pesian di Prato (Ud): Litho Stampa.
- Calvani A. (2009), L'introduzione delle ICT nella scuola. Quale razionale? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, pp. 9-15.
- Chu E. (2014). *Out of Class and Off Track: High School Suspension in New York City*. Disponibile da: <https://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac%3A175954> [Accesso 03.07.17].
- CLS (Centre for Longitudinal Studies). Disponibile da: [www.cls.ioe.ac.uk/](http://www.cls.ioe.ac.uk/) [Accesso 04.10.17].
- Commissione europea (2016). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione. Italia*. Disponibile da [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-it\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-it_it.pdf) [Accesso 03.07.17].
- Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa - Strategie, politiche e misure*. Versione originale completa: *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Disponibili da: <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/lotta-allabbandono-precoce-dei-percorsi-di-istruzione-e-formazione-in-europa-strategie-politiche-e-misure/> [Accesso 18.09.17].
- Consiglio UE (2011/C 191/01). *Recommendation on policies to reduce early school leaving*. Disponibile da: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701(01)) [Accesso 03.07.17].
- CSV Marche (2017). Disponibile da: <http://www.csv.marche.it/web/index.php/notizie/ultime-notizie/item/16050-il-volontariato-come-opportunit%C3%A0-di-crescita> [Accesso 03.07.17].
- Di Nubila R. (2017). Una via italiana all'alternanza, scuola-lavoro nella piena valorizzazione di saperi diversi e del ruolo della scuola con altri partner. *Rivista Lasalliana* 84, 3, pp. 315-320.
- ECLS (Early Childhood Longitudinal Study). Disponibile da: <https://nces.ed.gov/ecls/> [Accesso 04.10.17].
- ELGPN Tools, no. 1. (2014). *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo*. Roma: ISFOL, Revelox. (Trad. it. da *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*).
- EUROSTAT (2017). Decrease in 'early school leavers' in the EU continues. Disponibile da: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170908-1> [Accesso 18.09.17].
- Ferraro S., Burba G. & Olper B. (2016). I bisogni di orientamento nel servizio MIUR "chiedi all'esperto". *Ricercazione*, Vol. 8, n. 1, pp. 145-162.



- Kant I. (2005). *Critica della ragion pura*. Milano: Laterza. Traduzione di Gentile G., Lombardo Radice G. Prima edizione in tedesco (1781). *Kritikderreinen Vernunft*.
- INVALSI (2015). OCSE-PISA. Disponibile da: [www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015\\_it\\_06](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_06) [Accesso 03.07.17].
- INVALSI (2016). *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario Scuola INVALSI (RAV) e dalle sperimentazioni VALES e VM 2012-2015*. (A cura di Poliandri D.) Disponibile da: [http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto\\_Processi\\_2016.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf) [Accesso 03.07.17].
- ISTAT (2017). I giovani che escono precocemente dai percorsi di istruzione e formazione. In *Rapporto annuale. La situazione del Paese*. (Cap. 4, 4.3.1. p. 177).
- ISTAT (2017). *Noi Italia, Istruzione*. Disponibile da: <http://noi-italia.istat.it/> [Accesso 03.07.17].
- ISFOL (2014). PIAAC-OCSE. *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Disponibile da: [www.isfol.it/piaac/Rapporto\\_Nazionale\\_Piaac\\_2014.pdf](http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf) [Accesso 03.07.17].
- INDIRE (2016). *Crescere in coesione. Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale*. (A cura di Lotti P. e Pedani V.). Disponibile da: [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/27aead57-b664-4815-99f4-f784f2a33f0f/rapporto\\_indire\\_F3\\_rapporto\\_monitoraggio\\_analisi\\_prototipi.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/27aead57-b664-4815-99f4-f784f2a33f0f/rapporto_indire_F3_rapporto_monitoraggio_analisi_prototipi.pdf) [Accesso 27.09.17].
- La Stampa (2017). Scuola, addio sospensioni: lavori socialmente utili per chi sbaglia. Disponibile da: [www.lastampa.it/2017/03/22/societa/mamme/attualita/scuola-addio-sospensioni-lavori-socialmente-utili-per-chi-sbaglia-hbGXa23NUgKtk1X0OvRtl/pagina.html](http://www.lastampa.it/2017/03/22/societa/mamme/attualita/scuola-addio-sospensioni-lavori-socialmente-utili-per-chi-sbaglia-hbGXa23NUgKtk1X0OvRtl/pagina.html) [Accesso 04.10.17].
- MIUR. Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione (a cura di Ferraro S. & Giovannelli I.) 2014. *Dossier. Ricognizione sull'offerta formativa nelle strutture carcerarie per adulti e minori (Anno scolastico 2011/2012)*.
- MIUR. Sito di orientamento: [www.istruzione.it/orientamento/](http://www.istruzione.it/orientamento/) [Accesso 03.07.17].
- MIUR (2013a). *Linee Guida del Piano Operativo Nazionale (PON) Crescere in coesione*. Circ. AOOD-GAI/1631 del 05/02/2013. Disponibile da: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/pon/avvisi2013> [Accesso 03.07.17].
- MIUR (2013b). *Focus "La dispersione scolastica"*. Disponibile da: [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus\\_dispersione\\_scolastica\\_5.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf) [Accesso 03.07.17].
- MIUR (2017). *Scuola, al via la cabina di regia sulla dispersione scolastica*. Disponibile da: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs120517ter> [Accesso 04.10.17].
- OECD Education Working Paper No. 53 (2010). *Taking on the completion challenge. A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving*. Disponibile da: [www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2010\)16&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2010)16&docLanguage=En) [Accesso 18.09.17].
- Pombeni M.L. (2007). Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento. Intervento al *Tavolo per l'orientamento*. Convegno organizzato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, Tione (Tn).
- Save the Children (2015). *Minori e Internet: "on-line" e "disconnessi", i due volti dei nativi digitali*. Disponibile da: [www.savethechildren.it/press/minori-e-internet-%E2%80%9Cline%E2%80%9D-e-%E2%80%9Cdisconnessi%E2%80%9D-i-due-volti-dei-nativi-digitali](http://www.savethechildren.it/press/minori-e-internet-%E2%80%9Cline%E2%80%9D-e-%E2%80%9Cdisconnessi%E2%80%9D-i-due-volti-dei-nativi-digitali) [Accesso 03.07.17].
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze, LEF.
- Tabarelli S. & Pisanu F. (2013). Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano. 03 / *Quaderni della Ricerca*, Torino, Loescher.

- Tuttoscuola (2017). *Dispersione scende al 14%. Come mai nella statale si è perso il 25% degli studenti?* Disponibile da: [www.tuttoscuola.com/dispersione-scende-al-14-mai-nella-statale-si-perso-25-degli-studenti/](http://www.tuttoscuola.com/dispersione-scende-al-14-mai-nella-statale-si-perso-25-degli-studenti/) [Accesso 04.10.17].
- UE (2010). *Europa 2020*. Disponibile da: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_it.htm) [Accesso 03.07.17].
- UE (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Disponibile da: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en) [Accesso 03.07.17].
- UE–Rete ELGPN (CMS). Disponibile da: [www.elgpn.eu/publications/elgpn-concept-note-cms](http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-concept-note-cms) [Accesso 18.09.17].