



**Crescere
in coesione**

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE:
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI



FONDI
STRUTTURALI
EUROPEI **pon**
2007-2013



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per le
D.G. per gli Affari Internazionali - Ufficio IV
Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei
e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale

COMPETENZE PER LO SVILUPPO (FSE)



Crescere in coesione

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE:
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI

LINEE GUIDA

Istruzioni operative per la Progettazione esecutiva

Parte prima Indirizzi attuativi

FASE II – Circ. AOODGAI/1631 del 05/02/2013



**Crescere
in coesione**

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE;
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI



FONDI
STRUTTURALI
EUROPEI
2007-2013



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per le
D.G. per gli Affari Internazionali - Ufficio IV
Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei
e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale

COMPETENZE PER LO SVILUPPO (FSE)

Avviso per la presentazione dei progetti esecutivi dei progetti F3 promossi dal Piano di Azione e Coesione Azione 3 *“Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti”* AOODGAI/_____

LINEE GUIDA ALLA PROGETTAZIONE ESECUTIVA

Obiettivo F “Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l’inclusione sociale”

Azione 3 “Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e la creazione di prototipi innovativi”

Parte I Indirizzi attuativi



INDICE

1. La mission di “Crescere in coesione” e il quadro programmatico di riferimento	4
1.1 Le istruzioni operative per la progettazione esecutiva: parte I e parte II	4
1.2 Piano di coesione, sviluppo locale, mission.....	5
1.3 La cornice europea e nazionale	7
2. La lotta alla dispersione scolastica.....	10
2.1 Misurarsi in modo concreto con un fenomeno complesso.....	10
2.2 Definizione e dimensioni della dispersione e linee di indirizzo delle politiche di contrasto.....	12
2.3 Impegno contro la dispersione tra gli alunni migranti e con Rom, Sinti e Caminanti	16
3. L'intervento contro la dispersione	18
3.1 Le buone politiche attive contro la dispersione	18
3.2 Un repertorio degli interventi	19
3.3 L'azione dei Programmi Operativi Nazionali	20
3.4 La leva strategica dell'orientamento e l'approccio della scuola attiva	23
3.5 Il portfolio dello studente.....	26
3.6 Il fenomeno del dropping out e l'esperienza delle scuole di seconda opportunità.....	28
4. L'Azione “Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi”	40
4.1 Le finalità	40
4.2 Le aree geografiche di intervento	42
4.2.1 <i>La metodologia per l'individuazione delle aree di intervento</i>	44
4.3 Le metodologie d'intervento.....	45
4.4 I destinatari.....	50
4.4.1 <i>Particolari gruppi target</i>	51
4.5 Il monitoraggio e la valutazione dei risultati	53
Allegati	56
Bibliografia	77



1. La *mission* di “Crescere in coesione” e il quadro programmatico di riferimento

1.1 Le istruzioni operative per la progettazione esecutiva: parte I e parte II

La seconda fase di attuazione dell'azione 3 del Piano di Azione Coesione prevede la presentazione dei progetti esecutivi da parte delle reti che sono state selezionate nella fase di candidatura avviata con l'avviso AOODGAI/11666 del 31/07/2012.

Per guidare alla progettazione le scuole capofila e i loro partner, sono fornite delle linee guida suddivise in due parti, la seconda delle quali è già a disposizione delle scuole e dà indicazioni per la presentazione online dei progetti esecutivi. La struttura dell'ambiente di progettazione creato sul sistema informativo del PON, GPU, ha inteso sottolineare con cura i passaggi e i focus su cui concentrare una progettazione innovativa, essi sono relativi a:

- formare e consolidare le reti di partenariato, curando l'effettiva integrazione tra scuola e altre agenzie, ottimizzando le risorse disponibili ai fini della costruzione realistica e operativamente efficace dei compiti, definendo in modo chiaro obiettivi, azioni, sinergie, funzioni, ruoli e modalità di supporto, coordinamento, manutenzione del lavoro;
- descrivere la situazione e individuare con chiarezza i destinatari secondo un'analisi puntuale dei contesti e dei bisogni effettivi;
- predisporre procedure di gestione sapiente del partenariato, di facilitazione dei processi di crescita del lavoro comune, di formazione, coordinamento e valutazione dell'azione.

L'agire pedagogico – il definire in modo chiaro le azioni prototipali di ogni rete di “Crescere in coesione” - in senso operativo, è dunque il centro dell'idea di gestione degli interventi nella fase di progettazione esecutiva dei progetti F3 di “Crescere in coesione”:

- individuare i destinatari come parte integrante della comunità scolastica, come gruppi ai quali dare attenzione e possibilità secondo traguardi e azioni ben definiti, come singole persone in crescita, portatrici di diritti, che hanno bisogni da individuare in modo ricco e articolato, che sono persone destinatarie di nuove opportunità, che possono essere protagoniste del proprio percorso di apprendimento e di crescita;
- descrivere gli obiettivi e gli itinerari delle azioni in modo chiaro e modulare la individuazione dei miglioramenti attesi con una definizione verificabile in termini di specifici risultati e di tempi;
- predisporre un vero “sistema di tenuta” del lavoro del partenariato fondato su *setting*/procedure ripetute e che favoriscano il successo delle azioni progettate, la riflessione regolare sugli esiti effettivi, l'aggiustamento in itinere, l'integrazione tra professionalità e persone diverse, il consolidamento e l'apprendimento dei gruppi di lavoro.

Il presente documento, che costituisce la parte I delle Linee guida per i progetti F3, intende essere un riferimento di carattere pedagogico sugli indirizzi attuativi, una raccolta di materiali e di cornici tese a fare da bussola per la progettazione delle azioni dei prototipi.



In una dimensione partecipativa nella quale gli attori di politiche pubbliche siano avvertiti delle finalità e ne siano i protagonisti, è, infatti, importante:

- definire in termini di politiche pubbliche la *mission* dell'Azione 3 del Piano di Azione Coesione,
- rendere le reti di scuola informate del quadro programmatico di riferimento cioè delle cornici istituzionali, europee e italiane entro le quali si è chiamati a operare,
- esplicitare le motivazioni delle politiche sulla base delle quali un'azione – in questo caso l'Azione 3 del Piano Azione Coesione - è stata ideata dal MIUR insieme al Governo e d'accordo con le Regioni interessate,
- fornire dati aggiornati quantitativi ed elementi di analisi qualitativa sulle cause e i caratteri del fenomeno – la dispersione scolastica e il fallimento formativo – che l'Azione intende contrastare,
- fornire materiali circa le culture, gli indirizzi metodologici, il dibattito pedagogico intorno alla dispersione scolastica e entro il più generale paesaggio delle politiche attive contro l'esclusione e per lo sviluppo locale,
- dare alcuni indirizzi generali e anche operativi (si veda il capitolo sulle scuole di seconda occasione eseguite) che possono dare forza all'azione di contrasto del fallimento formativo in un contesto di grande complessità ed entro la cultura della valutazione dei risultati,
- fare riferimento a un repertorio di esperienze sul campo, attuate in modi diversi e da differenti soggetti, differenziato per tipologie, delle azioni di contrasto che fanno parte della storia e/o che sono già in atto nella lotta per il successo formativo,
- ribadire le modalità auspiccate di intervento delle reti prototipali,
- riunire - negli allegati - ulteriori materiali utili alla riflessione sul cosa e il come fare.

1.2 Piano di coesione, sviluppo locale, mission

Gli interventi oggetto dell'azione "*Crescere in Coesione*" sono promossi nel quadro della Programmazione dei Fondi Strutturali europei 2007/2013 e, in particolare, nell'ambito dell'attuazione del "Piano d'Azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al Sud".

Come esplicitato sul sito del Ministero per la Coesione Territoriale, che ha garantito la regia nazionale per la riprogrammazione delle risorse Comunitarie del settennio 2007/2013 e lo sviluppo del Piano di azione Coesione, "*Il termine "coesione" non si riferisce solo alla densità e alla pienezza delle relazioni umane che si realizza quando crescono le opportunità di sviluppo, ma anche al metodo con il quale questa particolare politica di sviluppo viene realizzata.*" Si riferisce, cioè, al metodo del "*confronto, anche vivace, fra tutti i soggetti, interni al territorio ed esterni a esso*"; è il metodo della costruzione di coalizioni capaci di attivarsi, progettare, concordare non solo la direzione ma l'efficacia dell'impatto delle azioni ideate sia in via orizzontale (fra Comuni, sistemi del privato sociale e di imprese, cittadini organizzati) che verticale (fra i diversi livelli di governo).

La politica di coesione territoriale s'ispira alle politiche e alle metodologie dello sviluppo locale e dell'*empowerment*, che intendono dare voce e capacità di azione di contrasto di gravi fattori di esclusione sociale ed educativa. La politica di coesione territoriale assume, perciò, un carattere strutturalmente integrato e partecipativo e intende sempre coinvolgere, in ogni fase, i diversi attori presenti entro i territori, investendo fortemente sulle comunità e sugli stessi cittadini destinatari quali protagonisti delle politiche pubbliche e delle specifiche progettazioni e azioni. Tale politica intende trarre insegnamento e produrre



innovazione sociale ed educativa sulla base delle esperienze già svolte sul campo - che sono materia fondamentale per costruire operatività e creare consenso comune tra persone competenti e impegnate perché **la situazione migliori in modo credibile e verificabile**. Ha, dunque, l'ambizione di migliorare la situazione reale di vita e l'esercizio dei diritti di ogni cittadino, fin dalla tenera età.

Da tale punto di vista la politica di coesione ritiene che sia fondamentale poter valutare, in modo condiviso e rigoroso, l'impatto effettivo delle azioni messe in campo e svolte. La valutazione, in fieri e finale, è parte decisiva dell'azione stessa perché contribuisce a garantire il carattere effettivo delle politiche e l'uso delle risorse per le finalità dichiarate. Non vi può essere politica di contrasto dell'esclusione senza un sistema di valutazione rigoroso e partecipativo.

Entro tale indirizzo generale, la specifica azione *"Crescere in Coesione"* ha una *mission* molto chiara: intende dare risposte innovative e ben strutturate, verificabili e trasferibili, al perdurare della dispersione scolastica e del fallimento formativo in Italia, a partire dalle aree, puntualmente indicate, di massima concentrazione del fenomeno nel Mezzogiorno, nel periodo 2012/2014.

L'azione ha, al contempo, l'ambizione di garantire continuità per la nuova programmazione 2014/2020, in modo da disegnare, finalmente, un orizzonte di politiche pubbliche contro la dispersione di medio - lungo periodo; sulla base anche di questa esperienza intende anche estenderne l'impatto territoriale ad altre aree di crisi su tutto il territorio nazionale.

Per questo l'azione *"Crescere in Coesione"* assume un carattere prototipale: si tratta di mettere alla prova azioni ben strutturate, fondate su esperienze e sperimentazioni già svolte, capaci di contrastare la dispersione scolastica e il fallimento formativo lì dove tali fenomeni sono pervicacemente e massicciamente presenti insieme con il perdurare della povertà e dell'esclusione sociale e culturale più largamente intese. Si tratta di provare e valutare, con attenzione maggiore che in passato, prototipi di lotta alla dispersione scolastica e prevenzione del fallimento formativo e contribuire così a creare, in età precoce, una fondamentale condizione atta a *"rimuovere gli squilibri economici e sociali"* che sono d'impedimento al pieno esercizio dell'uguaglianza dei cittadini, secondo quanto ci indica, appunto, l'art. 3 della Costituzione.

"Crescere in Coesione" coinvolge - insieme alle autonomie scolastiche - enti locali (che esercitano importanti competenze di indirizzo e assumono, insieme alle scuole e allo Stato, compiti in campo di istruzione e formazione), privato sociale, volontariato, privati e ogni forza attiva e competente del territorio che abbia capacità di lavorare in rete per contrastare la dispersione scolastica e il fallimento formativo, in accordo con le scuole.

La *mission* di *"Crescere in coesione"* - in termini di politiche pubbliche - è descrivibile secondo alcune finalità, che sono quelle di:

- raggiungere tutti e ciascun bambino e ragazzo per offrirgli effettiva opportunità di istruzione e formazione e di successo formativo ed educativo,
- svolgere un'azione efficace di *"riparazione"* e nuova opportunità con quelle persone in crescita a rischio di fallimento formativo o già *"con un piede fuori"*,
- promuovere, a tal fine, un sistema di innovazione progettuale e metodologica che tenga conto delle esperienze fatte, ottimizzi in modo operativo le azioni e le alleanze coinvolgendo le diverse competenze e facendo lavorare in modo integrato la scuola e gli altri attori educativi di ciascun territorio,
- valutare i risultati centrando fortemente l'attenzione sull'esito effettivo del lavoro svolto con i singoli bambini e ragazzi entro ciascun contesto, affinché l'azione sia davvero mirata ai destinatari delle politiche pubbliche e le risorse siano utilizzate al meglio, evitando doppioni e sprechi.



1.3 La cornice europea e nazionale

Così, “*Crescere in coesione*” è parte integrante della strategia politica per la coesione territoriale che ha lo scopo di incrementare le opportunità di sviluppo (crescita e inclusione sociale) dei cittadini, promuovendo quantità e qualità dei servizi pubblici fondamentali in modo che sappiano davvero rispondere ai diritti fondamentali, alle specifiche esigenze e alle criticità entro le caratteristiche dei diversi territori.

Del resto, i Fondi Strutturali Europei rispondono all’obiettivo di ridurre le differenze fra le diverse Regioni e di promuovere lo sviluppo di tutti i Paesi membri. Tali risorse, gestite dall’Unione Europea, vengono utilizzate sulla base di una programmazione settennale, che è il frutto di una pianificazione coordinata fra la Commissione Europea e gli Stati Membri.

I principi della programmazione per il periodo corrente - 2007/2013 - descritti nel documento “Orientamenti Strategici Comunitari in materia di coesione per il 2007-2013”¹ - muovono dagli obiettivi dei Consigli Europei di Lisbona (che l’Unione Europea diventi *la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010*) e di Göteborg (che integra la strategia di Lisbona per lo sviluppo sociale ed economico con una strategia per lo *Sviluppo sostenibile*), e della successiva approvazione dei Regolamenti Europei. Nel corso del presente settennio è stata rivista la strategia di Lisbona e, anche alla luce delle gravi conseguenze globali, nazionali e locali della crisi finanziaria ed economica, è stata lanciata la nuova strategia per il 2020, *EU 2020*, che si propone di colmare le lacune dell’attuale modello di sviluppo e di creare le condizioni per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.²

Per dare maggiore concretezza alla strategia, l’Unione ha definito dei target da raggiungere entro il 2020 per cinque obiettivi prioritari. I benchmark utilizzati per monitorare l’attuazione della strategia EU 2020 riguardano: l’occupazione, l’istruzione, la ricerca e l’innovazione, l’integrazione sociale e la riduzione della povertà, il clima e l’energia.

In materia di istruzione, il target è quello di ridurre gli abbandoni scolastici portandoli al di sotto del 10% e di aumentare al 40% la quota dei 30-34enni con un’istruzione universitaria o di tipo post secondario. “*Crescere in coesione*” è, dunque, davvero parte integrante del menù più largo di politica per la coesione perché:

- si muove nel solco della “*positive action*” per ridurre la povertà e favorire migliore istruzione per tutti - mirando le azioni, in particolare, al contrasto degli abbandoni scolastici e formativi - e per creare le premesse indispensabili per favorire occupazione e integrazione sociale,
- si colloca nella linea della cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione concorrendo all’attuazione della strategia comunitaria per il 2020³,
- assume il metodo del “*coordinamento aperto*” con il quale l’Unione Europea sostiene lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri,
- intende contribuire a garantire lo sviluppo della realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini,
- favorisce la prosperità economica sostenibile e l’occupabilità, nonché i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale.

¹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:291:0011:0032:IT:PDF>

² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>

³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm



Entro tale dimensione va qui sottolineato che i progressi e le difficoltà dell'evoluzione dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri vengono monitorati attraverso un set di *benchmark* specifici dell'istruzione (in relazione ai quali ciascun Paese ha definito un livello nazionale)⁴.

Per definire priorità, interventi e gestione dei Fondi Strutturali Europei, al livello nazionale, sulla base di quanto stabilito dagli "Orientamenti Strategici Comunitari" e dai Regolamenti comunitari, il nostro Paese ha adottato il Quadro Strategico Nazionale (QSN). Per la programmazione 2007/2013, nell'ambito del QSN sono stati individuati quattro macro obiettivi (sviluppare i circuiti della conoscenza; accrescere la qualità della vita, la sicurezza e l'inclusione sociale nei territori; potenziare le filiere produttive, i servizi e la concorrenza; internazionalizzare e modernizzare), a loro volta declinati in dieci priorità. Nell'ambito della prima priorità "Miglioramento e valorizzazione delle risorse umane" intervengono i Programmi Operativi Nazionali (PON) a titolarità del MIUR:

- FSE "Competenze per lo Sviluppo"
- FESR "Ambienti per l'Apprendimento"

Entrambi sono finalizzati a sostenere il rafforzamento della qualità del sistema scolastico attraverso interventi rivolti alle scuole del primo e del secondo ciclo delle quattro Regioni dell'Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia).

Programmi Operativi Nazionali e Regionali mirano congiuntamente al raggiungimento di Obiettivi di Servizio, definiti nell'ambito del QSN, per i quali, secondo la metodologia europea del *benchmarking*, sono stati definiti degli indicatori quantitativi e dei valori target da raggiungere a fine programmazione. L'obiettivo per il settore Istruzione prevede di "Elevare le competenze degli studenti e la capacità di apprendimento della popolazione" ed è misurato attraverso tre indicatori⁵, di cui uno focalizzato sul contrasto alla dispersione scolastica.

Nel corso del 2012, anche a seguito dei ritardi attuativi registrati dai Programmi Operativi Regionali (POR) il Governo italiano ha proceduto ad una riprogrammazione della strategia definita nel Quadro Strategico Nazionale. In questa fase è stato definito il "Piano d'Azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al Sud", che è il prodotto della concertazione condotta dal Ministero della Coesione Territoriale da una parte con la Commissione Europea, e dall'altra, a livello nazionale, con il MIUR, le Regioni dell'Obiettivo Convergenza (Calabria Campania, Puglia Sicilia), il Ministero dello Sviluppo Economico, il Ministero del Lavoro e il Ministero dell'Economia.

Il Piano di Azione e Coesione, destinando parte delle risorse dei POR FSE e FESR al Settore Istruzione, consente di rafforzare le azioni finalizzate al miglioramento delle competenze dei giovani, al contrasto alla dispersione scolastica e al sostegno alla transizione dalla scuola al lavoro, e garantisce, così, maggiore incisività all'azione della politica aggiuntiva sostenuta con i fondi strutturali. Da un lato vengono riproposte

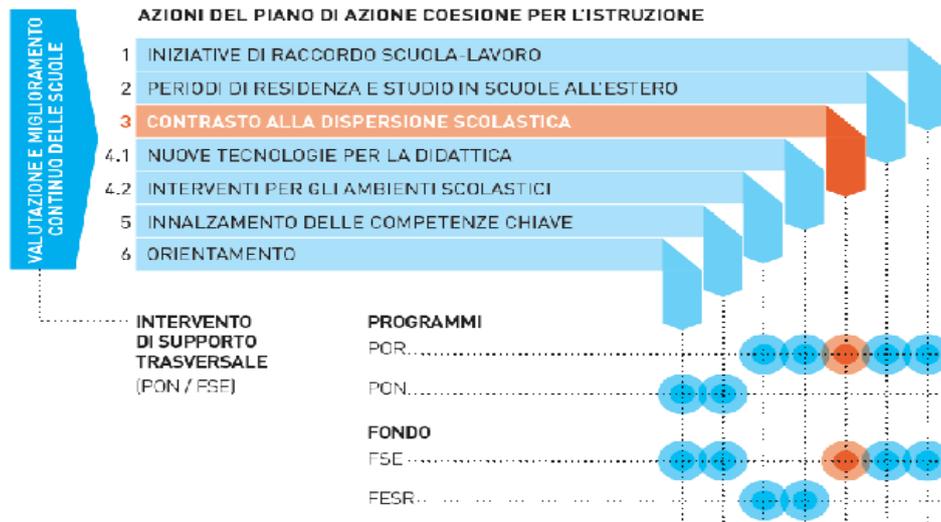
⁴ Il 20 novembre 2012 è stato pubblicato un documento di lavoro della Commissione che aggiorna il quadro dei 5 benchmark per istruzione e formazione nell'ambito della strategia "RethinkingEducation" che mira a rafforzare il ruolo dell'istruzione e formazione e sottolinea l'importanza di finanziamenti dedicati, ma anche del controllo necessario a garantirne l'efficienza http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf. Viene anche aggiornato il rapporto di monitoraggio per ciascun paese http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw377_en.pdf

⁵ L'obiettivo di Servizio Istruzione è declinato nei seguenti indicatori:

- Giovani che abbandonano prematuramente gli studi - Percentuale della popolazione in età 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni;
- Studenti con scarse competenze in lettura - Percentuale di 15-enni con al massimo il primo livello di competenza in lettura del test PISA effettuato dall'OCSE;
- Studenti con scarse competenze in matematica - Percentuale di 15-enni con al massimo il primo livello di competenza in matematica del test PISA effettuato dall'OCSE.



le azioni consolidate dei PON Istruzione in grado di insistere sui fattori di criticità che tuttora permangono (contrasto della dispersione scolastica, innalzamento delle competenze chiave, sviluppo professionale degli insegnanti, ecc.); dall'altro, è promosso un deciso ri-orientamento dei Programmi Operativi verso le priorità definite nei documenti comunitari relativi alla Programmazione 2014-2020, sperimentando così interventi di carattere più innovativo e azioni anticipatorie e coerenti con la strategia "Europa 2020".



Il grafico presenta le azioni previste dal Piano di Azione Coesione, che si collocano entro i diversi Programmi Operativi Nazionale e Regionali, accanto alla relativa fonte di finanziamento (PON o POR).



2. La lotta alla dispersione scolastica

2.1 Misurarsi in modo concreto con un fenomeno complesso

L'azione "Crescere in coesione" è mirata alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica intesa come fenomeno complesso: solo se viene accolta questa premessa è possibile la promozione del successo formativo nelle zone di maggiore dispersione. Da ciò deriva che ogni intervento:

- va progettato in modo integrato,
- va valutato sulla base della capacità di migliorare la situazione effettiva nelle aree di intervento e, dunque, della capacità di predisporre interventi ben mirati, strutturati, concreti.

Chi partecipa all'azione deve tener ben presente il carattere concreto che le va impresso e che i risultati ottenuti devono poter essere riconoscibili, narrabili e valutabili.

Non si tratta, dunque, di descrivere o monitorare il fenomeno-dispersione né di progettare azioni di miglioramento dell'offerta formativa ed educativa di tipo "generalista" né tanto meno di dare un nome diverso alle cose che già si fanno perché la scuola funzioni bene o l'integrazione tra scuola e altri attori abbia luogo.

Si tratta di costruire un insieme ben definito di interventi integrati innovativi per contrastare la dispersione scolastica nel proprio contesto e favorire successo formativo.

E' bene, pertanto, avere chiaro, in premessa, che vi sono molti diversi fattori che sono con-cause del fenomeno. Si tratta di un intreccio complesso di cause della crisi formativa nel nostro Paese, che possiamo così riassumere:

1. Persistenza della povertà in vaste aree del Paese, soprattutto nel Mezzogiorno, e presenza di analfabetismo funzionale adulto molto resistente soprattutto nelle aree di massima concentrazione delle povertà.
2. Disagio del crescere oggi e crisi dei sistemi di cura e "sponda adulta".
3. Persistenza, nelle aree difficili, di una fatica a garantire l'alfabetizzazione culturale e strumentale precoce.
4. Sistema scolastico iper-standardizzato, a discapito delle pratiche di "scuola attiva", laboratoriale e partecipativa, dell'offerta differenziata e delle pratiche concrete di discriminazione positiva nei processi di alfabetizzazione primaria e soprattutto secondaria, della attenzione all'effettivo apprendimento e alla verifica delle competenze.
5. Frammentazione delle discipline nelle scuole superiori e debolezza del sistema di formazione tecnico-professionale, soprattutto nel Mezzogiorno.
6. Sistema di cura e welfare frammentato tra competenze non ben coordinate tra i diversi enti locali (Provincia, Regione, Comune) e che mette la scuola in situazione di supplire ai bisogni e alle domande entro una giungla di competenze molto contraddittoria e complessa.
7. Debole integrazione tra scuole, formazione professionale, occasioni formative e orientative di altri enti accreditati e debolezza dei percorsi scuola - lavoro, del sistema degli stage in aziende, ecc.
8. Dispersione e mancata ottimizzazione delle risorse mirate alla dispersione.



9. Debolezza del Life Long Learning/Educazione permanente in Italia: povere e poco diffuse procedure di orientamento e ri-orientamento nei territori, poche opportunità di bilancio e incremento delle competenze e di studio e di formazione nelle aziende e presso gli attori pubblici, povera comunicazione di opportunità e risorse esistenti ai soggetti e a quelli deboli in modo particolare.
10. Deboli o incerti legami - nell'insieme del sistema formativo - tra apprendimento, ricerca e lavoro.

Se l'insieme delle politiche pubbliche e, in particolare, delle azioni del Piano Azione Coesione tendono a doversi occupare dell'insieme di queste cause, è bene ricordare che l'azione 3 intende dare risposta positiva ai punti 3, 4 e 8 sopraindicati e perciò richiede una progettazione mirata esattamente in tale direzione.

Ma è altrettanto importante che tale progettazione sappia iscriversi nel dibattito degli ultimi trent'anni che ha visto il concetto di dispersione arricchito di connotazioni più complesse che tendono a intrecciarsi anche con i concetti di devianza, modelli adulti distruttivi, disagio giovanile, condizionamenti da parte del contesto familiare e socio-ambientale. La dispersione scolastica viene letta finalmente come fenomeno multifattoriale, difficile da semplificare, ingabbiandolo in un'unica tipologia. Essa affonda le sue radici in molte cause riferibili, insieme, al contesto familiare e socio - ambientale che la singola persona in crescita conosce.

Una repertorizzazione ulteriore di queste cause - sul piano della persona - ci viene fornita da Alfredo Carlo Moro, in termini di definizione del rischio del *dropping-out*/del cadere fuori dalla scuola nel suo *Manuale di Diritto minorile*⁶

Moro le riferisce, in particolare, a rischi derivati per la persona in crescita:

- da una prima scolarità molto debole per competenze acquisite,
- da persistenti condizioni di povertà,
- da fenomeni immigratori da fuori e anche interni e conseguenti difficoltà di integrazione,
- dall'appartenenza identitaria a culture alternative o modelli di comportamento fortemente connotati e appartenenti al territorio praticate da interi gruppi,
- da famiglie conflittuali, disgregate, centripete o centrifughe, ricattanti o disorientanti o perfezioniste o dedite all'accumulazione dei beni o violente,
- da fallimento delle prime esperienze di inserimento nella comunità di pari.

E' evidente – e va sempre ricordato – che le cause possono essere molte insieme, entro un *pattern* multifattoriale e che hanno comunque possibilità di uscita, di evoluzione, di soluzione.

Va anche qui ricordato – anche ai fini dell'individuazione dei ragazzi ai quali dedicare la progettazione dell'Azione 3 – che l'insieme delle cause generali e di quelle personali si traduce in alcune situazioni-spia: cumulo di assenze durante l'anno, ripetute malattie, fallimenti formativi anche precoci caratterizzati da deficit di fiducia nelle proprie capacità e potenzialità, espresse in molti modi. Si assume, pertanto, a riferimento un approccio olistico che riguarda diversi fenomeni rilevati durante il percorso scolastico:

- mancati ingressi;
- assenze ripetute e frequenze irregolari;
- ripetenze e ritardi rispetto all'età;
- abbandoni;
- evasione dell'obbligo;

⁶ Alfredo Carlo Moro , *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli ed. , Bologna, 2000



- proscioglimento dall'obbligo senza conseguimento del titolo;
- assolvimento formale dell'obbligo con qualità scadente degli esiti.

In tal senso si esprime la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno 2011⁷: *"l'abbandono scolastico ha cause complesse e varie, ma è spesso collegato a una condizione di svantaggio socioeconomico, alla provenienza da ambienti con basso livello di istruzione, al rigetto della scuola o ai cattivi risultati ottenuti, a fattori di attrazione del mercato del lavoro e/o a una combinazione di problemi sociali, psicologici ed educativi che pongono la persona in una situazione di rischio di abbandono"*.

L'analisi dei dati regionali della dispersione evidenzia la situazione di grave criticità del Meridione del Paese, anche se è interessante notare che, contrariamente al comune pregiudizio, una regione come la Calabria ha un tasso di dispersione pari al tasso nazionale, inferiore ad esempio a quello della Toscana. Va anche sottolineato che la dispersione scolastica aumenta in ogni zona – nel Nord, Centro e Sud - di concentrazione della povertà delle famiglie, soprattutto nelle periferie urbane e nelle aree di massiccia esclusione sociale. Così, le differenze ancora più rilevanti di quelle macro-geografiche sono quelle dovute alle caratteristiche dei diversi territori, cioè, come già sottolineava nel 2006 l'Ufficio Statistico del MIUR⁸, *"le esperienze di indagine condotte a livello locale hanno individuato nel grado di sviluppo socio-economico (specifico di una data zona) il fattore discriminante per il manifestarsi del fenomeno nelle diverse aree del Paese. La discriminazione non è tra le regioni del Nord e del Sud ma tra le diverse aree di una stessa regione o tra i vari territori di una metropoli"*.

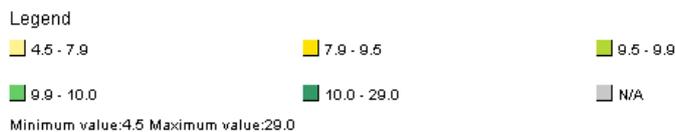
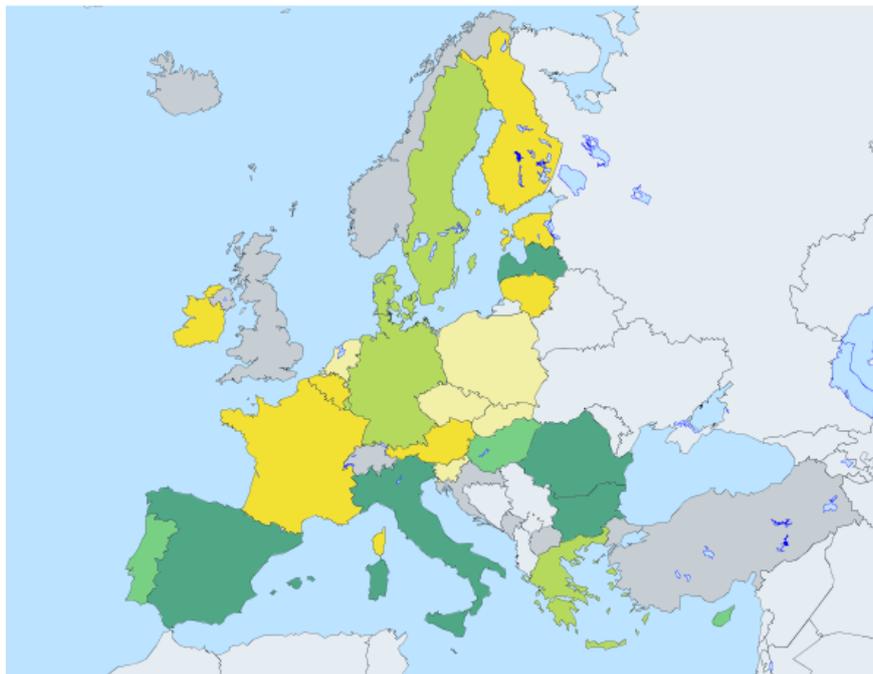
Occorre inoltre sottolineare che nei territori contrassegnati da un'alta presenza di criminalità organizzata e dove, quindi, il rischio di devianza è elevato, la scuola è di fatto un presidio di legalità e quindi va comunque incoraggiato un prolungamento del tempo scuola.

2.2 Definizione e dimensioni della dispersione e linee di indirizzo delle politiche di contrasto

Al contempo è bene avere chiara una cornice più larga, che parte dalla definizione europea di fallimento formativo. La misura degli "abbandoni precoci da istruzione e formazione" è da tempo valutato con parametri condivisi nell'UE. In particolare la categoria degli Early school leavers from education and training (ESL) è uno dei due indicatori relativi al settore istruzione e formazione scelti per monitorare i progressi dell'Unione Europea verso gli obiettivi strategici di crescita "intelligente, sostenibile e inclusiva" fissati per il 2020.

⁷Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:IT:PDF>

⁸ MPI DG Studi e Programmazione Ufficio di Statistica "La Dispersione scolastica: Indicatori di base per l'analisi del fenomeno Anno Scolastico 2004/2005" SISTAN Dicembre 2006.



La mappa proposta⁹ rappresenta, attraverso una scala cromatica, le percentuali di “early school leavers” rilevate nei Paesi membri ed evidenzia la criticità che occorre saper affrontare.

L'indicatore ESL è definito come percentuale della popolazione fra i 18 e i 24 anni che ha conseguito al massimo il titolo di scuola secondaria inferiore e non frequenta altri corsi scolastici né svolge attività formative. Per questo indicatore la strategia EU 2020 ha mantenuto il target, non raggiunto nel 2010, definito nell'ambito della “strategia di Lisbona”, cioè che la percentuale di abbandoni precoci in tutta l'Unione non superi il 10%.

Poiché le aree di cui “Crescere in coesione” si occupa corrispondono alle aree più critiche entro la generale criticità italiana, è molto importante essere consapevoli del fatto che la categoria ESL è termine più largo di mero “abbandono scolastico”. E' utilizzato per tutti coloro che non hanno raggiunto un titolo di scuola superiore né un qualifica professionale perché hanno interrotto il ciclo di istruzione e/o formazione e possiedono soltanto un diploma d'istruzione secondaria inferiore o più basso né sono, a 24 anni, in una situazione di Life Long Learning (LLL) (Educazione permanente) o tesa al recupero. Si tratta, cioè, delle persone giovani che non solo si trovano a non avere terminato istruzione o formazione all'età giusta ma anche tuttora fuori dalla prospettiva di continuità, sia pure riparativa, degli studi o di altro tipo di formazione¹⁰.

In tale prospettiva va rimarcato che la categoria degli ESL acquista una valenza ancor più importante nella situazione territoriale interessata da questa azione – come è oggi il Mezzogiorno - nella quale sono estremamente deboli la formazione professionale regolata dalle Regioni e l'integrazione tra formazione e lavoro (*school-work transition*), in cui quasi non esiste una tradizione e un'offerta di apprendistato e di

⁹ Fonte EUROSTAT http://ec.europa.eu/eurostat/ultima_consultazione_ottobre_2012

¹⁰ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01)



espletamento della formazione entro percorsi scuola-lavoro e in un contesto che, con rare eccezioni, conosce, anche prima della presente crisi, un tasso di disoccupazione e di lavoro nero a bassa qualifica estremamente elevati e una prolungata atrofie del mercato legale del lavoro. Il numero di ESL rimane alto in modo cronico in tale situazione e certamente sono necessarie politiche attive del lavoro di lungo periodo e di speciale forza e articolazione nella direzione di sviluppo territoriale, sostegno alle imprese sane, credito per chi avvia imprese e supporto all'innovazione delle imprese.

Queste politiche, a loro volta, devono condividere la filosofia dello sviluppo locale sopraindicata e – per quanto riguarda il campo dell'istruzione e della formazione - devono potersi fin da subito ben integrare con ogni iniziativa di contrasto precoce del fallimento formativo, entro una filiera lunga di interventi che coinvolgano scuola di base, scuole superiori, in particolare tecnico-professionali, e rapporto tra istituzioni formative, privato sociale e imprese.

Il MIUR nel proporre l'Azione 3 muove dalla consapevolezza che si tratta di aprire una stagione che preveda un potenziamento di tutte e ciascuna di tali linee di politiche pubbliche, fortemente condivise con le parti sociali e gli attori già operanti sul campo. Il MIUR – d'accordo gli altri ministeri e con le regioni interessate - è altresì impegnato a dare a tale prospettiva un orizzonte d'attesa che comprenda la programmazione 2014/2020.¹¹

Così - dal punto di vista, più specifico e mirato di "Crescere in coesione" - si tratta di predisporre prototipi in funzione fino al 2014, che siano propulsori di azioni fino al 2020 e oltre, tese ad assicurare le presenze a scuola e i solidi apprendimenti precoci nelle aree più critiche del Paese.

Infatti, l'aumento delle competenze degli individui, da raggiungere attraverso una maggiore e migliore scolarizzazione, ha effetti diretti e indiretti sullo sviluppo socio economico dei Paesi poiché a competenze più ampie e di carattere più innovativo corrispondono maggiore occupabilità, produttività e prospettive di guadagno¹². Le competenze degli individui, inoltre, incidono positivamente sulle loro condizioni di salute, l'impegno politico, la capacità di costruire rapporti sociali¹³. Ad esempio, recenti indagini hanno evidenziato robuste correlazioni fra il livello di studi raggiunto e le aspettative di vita, o la partecipazione alle elezioni, o anche le attitudini verso le minoranze¹⁴. Maggiori livelli di istruzione rappresentano, cioè, un investimento positivo per l'individuo e per il Paese; di contro, bassi livelli di educazione aumentano il rischio di povertà e le difficoltà di impiego: fra la popolazione dei cosiddetti NEET ovvero i *giovani Non in istruzione (Education), né nell'impiego (Employment) o nella formazione (Training)*, la presenza di giovani fra i 20 e i 24 anni che non hanno frequentato le scuole secondarie è, nei paesi OCSE, di otto punti percentuali maggiore rispetto a quelli che hanno un titolo di licenza secondaria superiore¹⁵.

Nella già citata Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 31 gennaio 2011 "La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020" si calcola che "la riduzione di appena un punto

¹¹ v. Position paper per l'Italia – programmazione in via di elaborazione per il 2014/2020 – obiettivo tematico istruzione, priorità di intervento 1.

[http://www.dps.tesoro.it/documentazione/comunicati/2012/Position%20paper%20dei%20servizi%20della%20Commissione%20su%20la%20programmazione%20dei%20Fondi%20del%20Quadro%20Strategico%20Comune%20\(QSC\)%202014-2020_ITA.pdf](http://www.dps.tesoro.it/documentazione/comunicati/2012/Position%20paper%20dei%20servizi%20della%20Commissione%20su%20la%20programmazione%20dei%20Fondi%20del%20Quadro%20Strategico%20Comune%20(QSC)%202014-2020_ITA.pdf)

¹² Hanushek, E. and L. Woessmann (2009), "Do Better Schools Lead to More Growth?: Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation", IZA Discussion Paper Series, No.4575, Institute for the Study of Labour (IZA), Bonn, Germany. <http://ftp.iza.org/dp4575.pdf>

¹³ OECD (2012), Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

¹⁴ OECD (2012), Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

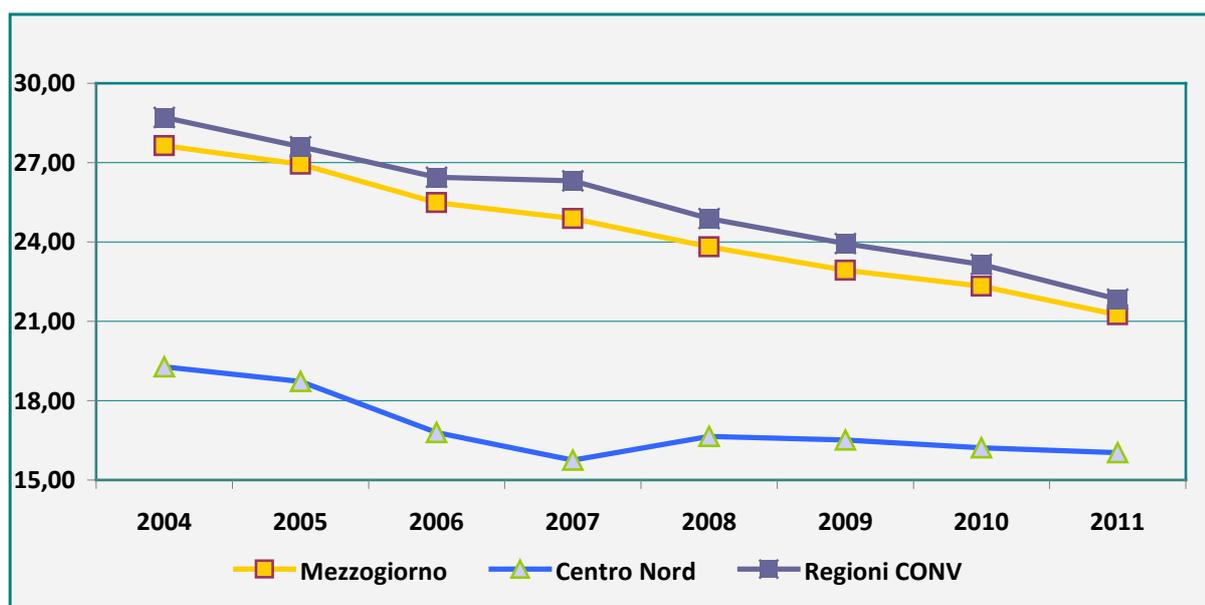
¹⁵ OECD (2012) Education Indicators in Focus – 2012/07 (September) : How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage? www.oecd.org/education/indicators



percentuale del tasso europeo medio di abbandono scolastico significherebbe per l'economia europea quasi mezzo milione all'anno di giovani qualificati che trovano potenzialmente un'occupazione"¹⁶.

Negli ultimi anni la maggior parte dei Paesi membri ha significativamente ridotto i tassi di dispersione scolastica. L'Italia rimane un paese ad alto tasso di fallimento formativo ma è fra i paesi ove la riduzione della dispersione scolastica e formativa è avvenuta in modo rilevante, soprattutto nelle regioni del Meridione¹⁷, anche grazie al contributo dei Fondi Strutturali.

I dati qui di seguito riportati mostrano questo trend.



Percentuale di giovani che abbandonano prematuramente gli studi - Elaborazione MIUR sui dati ISTAT "Banca dati indicatori territoriali per le politiche di sviluppo"

La meta del 10% stabilito dall'UE per il 2020 è, però, ancora molto lontana per l'Italia e nel 2009 il Governo Italiano ha posto come *target* nazionale per gli *Early School Leavers* una percentuale del 15-16%.

E' di decisiva importanza che tale obiettivo sia perseguito a partire dal consolidamento e dall'intensificazione di quelle politiche ed azioni che stanno già contribuendo alla riduzione della dispersione scolastica e al successo formativo. Si tratta, dunque, di dare continuità e rafforzare le politiche e le azioni che promettono successo, secondo i dati che abbiamo a disposizione.

Tali politiche ed azioni sono così riassumibili:

- migliore uso di tutti i fondi e maggiore coordinamento tra diverse azioni e diverse risorse finanziarie pensate per il contrasto della dispersione a livello nazionale, regionale e locale,
- forte coordinamento tra scuole, enti locali e ogni attore educativo e formativo del territorio sulla base della pari dignità e della comune progettazione, azione, monitoraggio e verifica dei risultati,
- maggiore conoscenza del fenomeno in termini quantitativi e qualitativi nei diversi territori e micro-territori in una prospettiva di ricerca-azione: numeri precisi di fallimento formativo, conoscenza delle diverse con-cause osservate e diverse tipologie di disagio e di fallimento formativo a scuola,

¹⁶ Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni "La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020" 31/01/2011 COM (2011) 18 definitivo.

¹⁷ OECD (2009) CECD Economic Surveys: Italy, OECD Publishing.



osservazione e capacità di elaborare casistiche, *case studies* e azioni mirate secondo protocolli condivisi, articolazione delle azioni di contrasto entro uno spettro largo che comprende apprendimenti formali, non formali e informali tra scuola e fuori scuola, ecc.

- concentrazione delle politiche sulle azioni che hanno dato maggiori risultati: cura meticolosa e mirata *ad personam* dei livelli reali di alfabetizzazione di base, anche partendo dalle rilevazioni (Invalsi e altre) delle competenze,
- sostegno alla genitorialità, integrazione tra azioni a sostegno dell'apprendimento e azioni a sostegno del carattere comunitario della vita a scuola.

Per meglio comprendere la validità di questi indirizzi nelle politiche di contrasto del fallimento formativo, è importante notare come nel più recente dibattito italiano sul massiccio fenomeno dei nostri ESL si usa sottolineare, prioritariamente, il carattere di “processo” del fenomeno, piuttosto che la caratteristica dello “stato” di quanti hanno abbandonato già il sistema dell'istruzione e della formazione. La dispersione scolastica viene cioè intesa in modo omnicomprensivo, includendovi tutti i fenomeni riconducibili a una qualche forma del *dropping out/cader fuori* dalla continuità dei percorsi formativi.

2.3 Impegno contro la dispersione tra gli alunni migranti e con Rom, Sinti e Caminanti

Nell'ambito della complessa problematica della dispersione scolastica assume particolare rilievo l'abbandono della scuola da parte degli alunni stranieri, nonostante i positivi passi compiuti nelle politiche di integrazione. La *Caritas* parla di buona integrazione ma anche di “integrazione subalterna” con riferimento ai fattori che incidono sulla frequenza degli alunni stranieri, soprattutto per i nuovi arrivati, soprattutto nei territori dove la crisi e l'esclusione sociale sono più marcati¹⁸.

Il crescente numero di allievi provenienti da contesti migratori rappresenta uno dei cambiamenti più complessi che sfidano il sistema educativo in Europa. A livello comunitario si rileva un costante dislivello negli apprendimenti tra gli allievi migranti e i nativi, all'interno dei sistemi scolastici europei. La maggior parte degli allievi migranti resta indietro negli esiti scolastici e, in particolare, gli allievi nati fuori dall'Unione Europea rischiano di lasciare la scuola prima di aver terminato gli studi e/o a non terminare una formazione professionale. Tale stato di cose ne limita le opportunità di accesso all'occupazione e la cittadinanza attiva.

Dal punto di osservazione delle scuole autonome e del MIUR, com'è noto, le variabili che sottostanno al possibile ritardo degli alunni con cittadinanza non italiana sono molteplici e hanno a che fare con:

- le diverse età dell'arrivo in Italia,
- il grado di inserimento delle famiglie e delle comunità di appartenenza,
- la pregressa scolarità,
- il livello e i tempi di acquisizione di competenza nella lingua italiana,
- la decisione sulla classe di inserimento per coloro che arrivano in Italia a percorso scolastico già avviato (i neo arrivati) e le azioni di accompagnamento,
- la mobilità territoriale delle famiglie,

¹⁸Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes, 2011.

- la riuscita dell'approdo a scuola inteso come pluri-fattoriale e dunque relativo sia alla capacità della scuola di operare scelte di integrazione e cura dell'apprendimento personalizzato sia al grado di adesione di famiglie e alunni all'offerta della scuola.

In generale si segnalano – entro un quadro positivo per l'Italia, che integra oggi a scuola 750 mila bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana - significative differenze nella qualità dell'educazione offerta ai bambini e ragazzi migranti anche a livello territoriale e di singola scuola – in Italia come altrove in Europa.

Proprio la qualità – in senso multifattoriale – dell'offerta è il fattore che può fare la differenza perché può determinare esclusione o segregazione oppure i molti e diversi gradi di integrazione. E dal punto di vista dell'offerta vi è una notevole variabilità nella natura, nella portata e nelle conseguenze delle disuguaglianze scolastiche tra le regioni dell'UE e nello stesso contesto italiano. Le medie nazionali spesso nascondono difficili realtà locali e regionali. I dati a livello sub regionale e a livello delle singole scuole e classi sono attualmente rilevati dagli Stati membri perché rivelano criticità da superare o buone prassi che promettono risultati importanti o, ancora, situazioni intermedie e migliorabili.

L'Unione Europea ha adottato di recente una Agenda per l'integrazione dei *Third-Country Nationals*(TCN)¹⁹ un termine usato nel contesto della migrazione (che si riferisce a individui che transitano o richiedono permessi di soggiorno in Paesi che non solo il loro Paese di origine), per legare la migrazione al progresso dell'Europa. L'Agenda pone enfasi sulla piena partecipazione dei migranti in tutti gli aspetti della vita collettiva e indica il ruolo chiave delle autorità locali.

I fattori chiave per l'integrazione sono: comunicazione nella lingua del Paese di accoglienza, accesso al lavoro e conoscenza della cultura locale. Sono percepite come barriere all'integrazione il mancato controllo della lingua e la segregazione in quartieri svantaggiati. La scuola riveste un'importanza decisiva entro tale approccio.

Il rischio di dispersione è elevato per i bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana nelle aree territoriali interessate dall'Azione 3. Si tratta di adottare verso questi bambini e ragazzi le stesse progettazioni che servono a tutti, ma con una speciale e ulteriore attenzione alla mediazione familiare e alla crescita della competenza linguistica e al riconoscimento culturale in termini di piena reciprocità, come hanno insegnato le migliori pratiche nelle scuole di tutta Italia.²⁰ Entro i prototipi proposti una speciale attenzione va, dunque, data a queste prospettive progettuali.

Una posizione di forte attenzione mirata all'integrazione a scuola va, poi, segnalata per i bambini e ragazzi Rom, Sinti e Caminanti nelle aree dell'Azione 3. Vanno qui adottate le misure in materia di integrazione a scuola così come segnalato dal MIUR entro il documento interministeriale adottato dal UNAR in attuazione della Comunicazione della Commissione Europea²¹. Prototipi inclusivi nelle aree di concentrazione di bambini e ragazzi Rom, Sinti e Caminanti avranno uno speciale sostegno.

¹⁹ http://ec.europa.eu/home-affairs/news/intro/docs/110720/1_EN_ACT_part1_v10.pdf

²⁰ Si veda Ongini, V.; Nosenghi C. (2009) *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Antonio Vallardi editore Milano

²¹ in UNAR – Strategia Nazionale d'inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti in attuazione della commissione europea n. 173/2011, pagina 52 e seguenti



3. L'intervento contro la dispersione

Nelle politiche di contrasto della dispersione scolastica non partiamo da zero. E' dunque molto opportuno fare riferimento ad un insieme consolidato e molto differenziato di esperienze già svolte dalle scuole e da scuole e altri attori dei territori insieme.

Il focus, il centro di ogni politica dovrebbero essere i ragazzi stessi, quelli che rischiano di fallire o cadere fuori (*drop-out*), in modo particolare, e che hanno il diritto a una storia di successo, di riparazione, di ritrovare la "capacità di aspirare a"²²... Non sempre, nella realtà, tale focus viene rispettato. Una finalità di "Crescere in coesione" è di rimarcare e ripristinare tale focus. A tal fine vanno definite le cornici delle buone politiche attive contro la dispersione, va fatto un repertorio delle principali politiche svolte nel nostro Paese, va indicato il legame tra scuola attiva e orientamento, vanno mostrate alcune esperienze particolarmente significative.

3.1 Le buone politiche attive contro la dispersione

Per promuovere buone politiche e azioni nell'ambito delle finalità dell'Azione 3 è importante che le scuole siano impegnate ad affinare gli strumenti di osservazione e di studio del fenomeno del *cadere fuori – to drop-out* – e i fattori di rischio, secondo una configurazione capace di cogliere le molteplicità e le differenziazioni per concentrarsi sull'elaborazione di azioni e dispositivi di contrasto, coerenti con tale approccio.

In particolare appare sempre più riconosciuta la necessità di fornire a chi "sta con un piede fuori" o a rischio di fallire a scuola nuove opportunità e percorsi mentre vanno rafforzate tutte le azioni di prevenzione della disaffezione, a partire dalla scuola di base, spesso fortemente rivelate, per esempio, dal numero delle assenze o dal livello basso degli apprendimenti o dal moltiplicarsi di comportamenti ritenuti non accettabili, ecc..

Così, nella progettazione degli interventi di "Crescere in coesione" vanno curate le funzioni integrative e compensative insieme. Così, l'intervento va pensato in più modi "dedicati":

1. alla comunità-scuola (come luogo educativo ben pensato e organizzato, come luogo "salvo" rispetto anche a territori particolarmente "a rischio", come rete di relazioni tra pari e con adulti significativi e autorevoli che costruiscono esperienze diverse rispetto a quelle consuete e capaci di fare apprendere, riflettere su se, motivarsi, crescere, emanciparsi, ecc.),
2. a gruppi con bisogni speciali anche se differenziati, in relazione a contesti e a sviluppo prossimale di competenze, conoscenze, abilità,
3. a ciascuna persona in crescita in difficoltà sulla base del principio di "dare di più" a chi parte svantaggiato o vive una situazione, anche momentanea, di sofferenza e affaticamento o di ritardo nell'apprendimento o di urgenza compensativa dovuta a uno scacco nell'apprendimento in atto, a un cumulo di fattori di esclusione, all'essere migrante, all'avere una disabilità anche lieve, all'essere dentro un passaggio evolutivo più problematico – sempre secondo le storie, le esigenze, le situazioni personali di ciascuno.

²² Appadurai A. (2004) Capacity to aspire, in R. Vijayendra, M. Walton (eds.), *Culture and Public Action*, Stanford: University Press.



La progettazione può e deve misurarsi con questi diversi livelli, tra loro integrati: deve anche curare chi cura, in termini di formazione e manutenzione, lungo le linee già definite dal bando. In altri termini, la progettazione deve seguire un approccio che consente agli operatori di reggere un lavoro compensativo complesso nel corso del tempo, misurando proponimenti e risultati in modo meticoloso.

E' importante definire anche che cosa si intende offrire in via prioritaria entro le azioni progettate. Un eccesso di azioni, spezzettate non funziona: vanno ottimizzate le risorse e le proposte.

I focus principali di buone politiche di contrasto - entro tale dimensione di ottimizzazione dell'intervento - sono di:

1. consolidare per tempo conoscenze irrinunciabili senza le quali non è pensabile poter affrancarsi da una situazione di esclusione precoce,
2. preparare e *manutenere* un patto tra scuole e famiglie,
3. fornire occasioni/possibilità di esperienze educative comunitarie e riparative,
4. assicurare la presenza di un adulto significativo, capace di dare parola e ascoltare parola, di accompagnare, riunire i frammenti delle buone esperienze di apprendimento, compensare i buchi, scoprire parti di sé, rafforzare la motivazione, elaborare particolari fragilità, rivalutare potenzialità, ecc.
5. garantire procedure regolari e competenti di sostegno all'azione in termini psico-pedagogici e di accompagnamento e manutenzione per il gruppo di operatori in azione

3.2 Un repertorio degli interventi

Le politiche nazionali dirette al contrasto e alla prevenzione della dispersione scolastica sono state nel tempo, e sono, molteplici e vengono condotte a vario livello, attraverso l'implementazione di azioni sistemiche, di misure generalizzate e mirate o di interventi specifici, integrati o meno integrati.

Così, vi sono stati e sono in essere azioni diverse a livelli diversi:

1. azioni di sistema a livello nazionale quali
 - la graduale implementazione dell'anagrafe nazionale degli allievi,
 - l'innovazione del quadro normativo entro le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola di base (3-14 anni)²³ che definisce con chiarezza traguardi, obiettivi e metodologie atte a prevenire e contrastare la dispersione,
 - l'avvio e il miglioramento del sistema nazionale di valutazione e relativo uso diffuso dei dati così emersi da parte delle scuole autonome,
 - l'aumento della durata dell'obbligo scolastico e formativo a 10 anni totali rispetto al minimo di 8 anni definiti dalla Costituzione²⁴,

²³ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf

²⁴ Legge n. 9 del 20 gennaio del 1999 "Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione" Art. 1. *A decorrere dall'anno scolastico 1999-2000 l'obbligo di istruzione è elevato da otto a dieci anni. L'istruzione obbligatoria è gratuita. In sede di prima applicazione, fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo, l'obbligo di istruzione ha durata novennale.* La legge 9/1999 venne successivamente abrogata, ma non per tornare indietro sulla durata dell'obbligo di istruzione, che venne invece definitivamente portata a 10 anni dalla legge n. 296 del 27 dicembre del 2006 art. 1 c. 622, e regolamentata dal DM n.139 del 22/08/2007.



- la riforma dell'istruzione secondaria con il rafforzamento dell'istruzione tecnica e professionale e l'implementazione dei percorsi di Istruzione tecnica Superiore,
 - le molteplici azioni mirate al contrasto e alla prevenzione della dispersione messe in essere, con accordi tra enti locali, scuole e privato sociale in applicazione della legge 285/97 e della successiva legge 328/2000²⁵,
 - interventi dei PON sicurezza, in accordo con enti locali e scuole.
2. interventi a livello territoriale o a livello di singola scuola o di reti di scuole e/o di privato sociale quali
- l'utilizzo delle opportunità dell'autonomia scolastica per l'ampliamento dell'offerta formativa, la flessibilità e la sperimentazione, a diversi gradi di complessità e ricerca-azione svolti sia in modo autonomo sia prioritariamente promossi dal MIUR (soprattutto attraverso i finanziamenti ex articolo 9 del CCNL 2006/2009 destinati alle aree a rischio e, per il Meridione, grazie al finanziamento dei Fondi Strutturali limitatamente alle aree dell'Obiettivo 1 nella programmazione 2000-2006 e dell'Obiettivo Convergenza nel 2007/2013);
 - interventi sistemici di orientamento destinati alle scuole di ogni ordine e grado, di cui al Piano Nazionale Orientamento;
 - interventi di orientamento svolto singolarmente o di concerto tra EDA-CTP, centri per l'impiego delle province, scuole autonome,
 - azioni promosse da organizzazioni del privato sociale destinate a gruppi di ragazzi o a singoli giovani a cui sono state offerte "scuole di seconda opportunità"²⁶

Si è ritenuto utile riepilogare schematicamente alcune delle azioni che le istituzioni scolastiche attuatrici progetti dell'Azione 3 del Piano di Azione e Coesione, già hanno adottato o che potranno utilizzare per affiancare e amplificare gli interventi promossi dai progetti F3 del PON.

3.3 L'azione dei Programmi Operativi Nazionali

Programmazione 2000-2006: risultati e insegnamenti

Il Programma "La Scuola per lo Sviluppo" 2000-2006 prevedeva interventi specifici di prevenzione e recupero della dispersione scolastica dedicati agli studenti della scuola del primo ciclo, *misura/ azione 3.1*, e del secondo ciclo, *misura/azione 3.2*. I progetti 3.1 e 3.2 contro la dispersione erano articolati in tre moduli rivolti agli alunni cui si affiancava un modulo rivolto ai genitori. I contenuti dei tre moduli dovevano riguardare tematiche trasversali, ad esempio:

- ambiente , ecologia e natura (ambiente fisico, ambiente culturale, ambiente storico, ecc.);
- tecnologia (nuove tecnologie didattiche, multimedialità, produzioni e merceologie, ecc.);
- psicomotricità e/o espressività (gioco, sport, musica, teatro, ecc.);

²⁵ I monitoraggi regolari e la descrizione di queste esperienze si trovano negli Annali dell'Osservatorio Infanzia e adolescenza a cura dell'Istituto degli Innocenti di Firenze

²⁶ Su queste esperienze è disponibile una documentazione scientificamente vagliata in Brighenti E. (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Trento: IPRASE e Bertazzoni, C. (2009) a cura di le scuole di seconda occasione in Italia, vol. II: Erickson



- orientamento, tematiche socio - relazionali (della cultura antropologica, delle relazioni sociali, della cittadinanza, della legalità, dei servizi, ecc.).

I moduli attivati per i genitori degli alunni coinvolti nell'intervento consentivano di affrontare temi "paralleli" a quelli prescelti per gli alunni. Essi erano orientati a promuovere la gestione consapevole delle funzioni di socializzazione scuola-famiglia (custodia e vigilanza dei bambini; tutoraggio di buon vicinato e degli spazi comunitari; vigilanza ed assistenza in attività di animazione e sostegno didattico oltre l'orario scolastico, di supporto alla genitorialità ecc.). In particolare, a seconda delle specifiche situazioni di disagio socio culturale delle famiglie di provenienza degli allievi, i moduli per i genitori (più frequentemente le mamme) miravano a fornire orientamento alla partecipazione a corsi per il conseguimento dei titoli della scuola dell'obbligo (elementare e/o media), anche indirizzando i partecipanti ai corsi per adulti già esistenti. Con le risorse FESR del PON 2000/2006 inoltre si è riusciti a mettere a sistema alcuni interventi pilota promossi nella programmazione 1994/99. Con il primo P.O. gestito dal Ministero dell'Istruzione infatti erano stati creati nelle 6 regioni dell'allora "Obiettivo 1" 9 Centri Risorse per il contrasto della dispersione scolastica e della devianza giovanile. Le *misure/azione* 4.1 e 4.2 del PON 2000-2006 "La scuola per lo Sviluppo" FESR, hanno esteso a tutte le province, alle piccole isole e ai comuni montani la possibilità di creare tali centri, laddove gli enti locali garantissero un impegno a facilitare i lavori edilizi e a monitorarne l'attuazione. Sono stati così creati Centri Risorse in tutte le province e in molte aree isolate (Lipari, Pantelleria, Ustica, Lampedusa, Favignana, come anche a Napoli Scampia o Ponticelli, a Reggio Calabria, a Crotone, a Bari, Lecce, Caltanissetta, Bagheria etc.). In questi centri, con un cospicuo investimento di Fondi FESR, sono stati costruiti impianti sportivi, piscine, sale conferenze, teatri, laboratori di musica elettronica, laboratori di settore aperti a tutto il territorio. In modo simile sono stati anche sviluppati i Centri Polifunzionali di Servizio, misura/azione 2.2c del PON FESR 2000/2006, prioritariamente dedicati alla diffusione della società dell'informazione. Gli istituti scolastici che gestiscono tali centri hanno anche potuto gestire particolari progetti di rete. Rispetto alla problematica della dispersione scolastica i Centri risorse hanno gestito i progetti 3.2b in rete con altre istituzioni scolastiche, enti e istituzioni pubblici e privati, soggetti del privato sociale.

Le reti afferenti ai Centri Risorse hanno attuato con la misura/azione 3.2B un'articolata gamma di attività e iniziative, progettate in base ai fabbisogni del contesto locale e alle risorse materiali, umane e professionali disponibili, orientate a riconoscere e valorizzare bisogni essenziali di socializzazione e di recupero sia delle possibilità di rientro nell'istruzione e nella formazione anche in collegamento con il mondo del lavoro. L'azione di rete consentiva di raggiungere anche giovani non più inseriti nei percorsi scolastici, con l'obiettivo di recuperare l'interesse e la motivazione allo studio, favorire lo sviluppo della cittadinanza attiva, promuovere la cultura della legalità, la tutela del territorio, dei beni culturali e artistici, incentivare la creazione di nuove professionalità strettamente legate alle vocazioni territoriali. L'intervento ha richiesto un'assunzione di responsabilità da parte degli organi collegiali delle istituzioni scolastiche coinvolte che, attraverso la rete, si impegnavano ad assicurare il coordinamento tra soggetti ed enti istituzionali, strutture pubbliche e private, associazioni di volontariato, che, a vario titolo, sono impegnate nel territorio a limitare gli effetti del disagio e della disgregazione sociale. Sono stati coinvolti in questi interventi alunni, della scuola dell'obbligo e dei primi anni della secondaria superiore, a rischio di esclusione culturale e sociale, giovani *drop-out*, famiglie, per promuovere atteggiamenti positivi nei confronti della scuola e giovani adulti. Gli interventi contro la dispersione scolastica relativi alla Programmazione 2000-2006 sono stati monitorati in itinere, alcune azioni specifiche sono state progettate attraverso il contributo di docenti e dirigenti scolastici delle scuole coinvolte. Sono stati effettuati svariati seminari per la formazione dei docenti e per la pubblicizzazione degli interventi, realizzate, infine, diverse pubblicazioni per dare un resoconto dettagliato del lavoro svolto²⁷.

²⁷ Cfr fra gli altri PON 2000-2006 "La scuola per lo Sviluppo" *Un'analisi dei progetti contro la dispersione scolastica nella scuola elementare e media*: *Misura 3.1 Prevenzione e recupero della dispersione scolastica di alunni della scuola di base nelle aree di*



Programmazione 2007/2013

Garantendo continuità alle esperienze già realizzate, e valorizzando gli strumenti che si erano rilevati più efficaci nella precedente programmazione, la Programmazione 2007-2013 include rilevanti azioni di contrasto contro la dispersione scolastica. Il PON FSE "Competenze per lo SVILUPPO" 2007/2013 dedica un obiettivo specifico, l'obiettivo F, a "Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale".

I progetti finora attivati, obiettivo/azione F1 e F2, sono attuati dalle scuole nell'ambito del Piano Integrato e rispondono a un progetto condiviso da tutto l'istituto scolastico, e attuato con forte partecipazione di tutte le sue componenti. I progetti F1 (per il I ciclo) e F2 (per il II ciclo) sono articolati in un monte ore molto ampio (180 o 150 h rispettivamente) che le istituzioni scolastiche possono suddividere in modo flessibile per coinvolgere un maggior numero di studenti o per intervenire intensamente su alcuni di essi. A queste si aggiungono 60h di intervento con i genitori. Le scuole che progettano interventi F sono tenute a coinvolgere ampiamente i Consigli di classe degli allievi inseriti nei percorsi, è previsto uno specifico monte ore al riguardo, e devono avvalersi per la formazione di esperti esterni al mondo della scuola perché sia forte l'apporto di saperi, conoscenze ed esperienze non reperibili in ambito scolastico, ma indispensabili per far crescere nei giovani il collegamento fra la cultura, le sue applicazioni, i suoi valori e finalità. Un modulo è obbligatoriamente dedicato alla conoscenza del territorio e all'educazione ambientale e, per tutti gli allievi coinvolti, le scuole devono registrare la variazione, a fine progetto, del rendimento scolastico misurato attraverso il confronto del voto nelle discipline fondamentali (italiano, matematica, scienze e lingua straniera) dell'ultimo quadrimestre prima dell'intervento e del quadrimestre immediatamente successivo.

I progetti in rete con altre scuole e con il territorio, oltre che nelle iniziative per la formazione dei docenti e del personale della scuola, sono stati attivati finora nella programmazione 2007/2013 principalmente nell'ambito dell'azione C3 l'iniziativa "LE(g)ALI al Sud: un progetto per la legalità in ogni scuola".

"Le(g)ALI al Sud" risponde alla necessità di diffondere nella società, ed in particolare tra i giovani, un concreto e consapevole esercizio della cittadinanza, intesa come conoscenza delle regole del vivere civile, del funzionamento delle istituzioni dello Stato e delle Istituzioni civili e come partecipazione attiva e responsabile alle scelte ed alle decisioni della comunità, in interazione con gli altri.

L'azione prevede interventi sulla legalità, educazione ambientale, interculturale, diritti umani, anche attraverso modalità di "apprendimento informale", presso pubbliche istituzioni, enti e soggetti culturali e di informazione (musei, centri della scienza, orti botanici e parchi, università e centri di ricerca, Tribunali, Questure, Prefetture, Centri di accoglienza, sedi di emittenti televisive e radiofoniche, redazioni di giornali, ecc..) al fine di favorire l'apertura della scuola alle sollecitazioni del territorio. Le istituzioni scolastiche, sull'arco di un biennio, possono gestire flessibilmente un monte ore di 100h.

Tenuto conto della metodologia adottata, che prevede un forte raccordo con il territorio e con gli attori che vi operano, e allo scopo di agganciare la tematica della legalità al vissuto dei giovani, i progetti richiedono che l'Istituzione Scolastica abbia stipulato un'apposita convenzione di partenariato con una o più istituzioni pubbliche, o enti privati, che perseguano alte finalità nel campo della legalità, della tutela dell'ambiente, dei diritti umani, dell'intercultura per il coinvolgimento in situazioni degli alunni e per la realizzazione di una specifica attività.

massimo rischio di esclusione culturale e sociale Anicia Roma 2007; PON 2000-2006 "La scuola per lo Sviluppo" *La ricerca continua ... : La dispersione scolastica nelle regioni del Mezzogiorno d'Italia. L'esperienza del PON "La Scuola per lo Sviluppo"* Misura 3.2 *Rapporto di analisi dei processi di intervento per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica nelle scuole secondarie di secondo grado* Anicia Roma 2007.



3.4 La leva strategica dell'orientamento e l'approccio della scuola attiva

Il problema della dispersione scolastica e dell'abbandono prematuro della scuola costituiscono ancora oggi una delle priorità di intervento da parte del Ministero dell'Istruzione, attraverso modalità che si sono modificate con il tempo e con l'esperienza acquisita, a seguito degli importanti processi di riforma della scuola secondaria di 2° grado, con l'attenzione mirata al soggetto, al suo sviluppo integrale e alla sua formazione.

Dopo un trentennio di esperienze pilota condotte nelle aree a rischio (dagli anni '80 al 2000), senza esiti risolutivi, il MIUR ha ripensato, infatti, la sua politica in fatto di dispersione scolastica, riconoscendo il valore del successo formativo per tutti e per ciascuno, il valore della persona nella sua unicità e la necessità di intervenire nell'ordinarietà dell'azione didattica, superando la logica della straordinarietà e delle azioni riparatrici. È stato valorizzato e assunto il valore della prevenzione nell'azione formativa quotidiana.

Le riforme introdotte e le profonde trasformazioni costituzionali, istituzionali, culturali ed organizzative che hanno avuto luogo nel Paese e nella società, hanno promosso una nuova cultura e centralità dell'istruzione e della formazione, ove l'orientamento rappresenta il diritto dello studente al successo scolastico e formativo ovvero la capacità di assumere decisioni, rispetto alla propria vita e al proprio futuro, coerenti con i propri bisogni e aspettative. L'orientamento costituisce il "collante pedagogico" della nuova scuola e lo strumento chiave per affrontare e arginare il problema della dispersione **scolastica** e per trovare risposte efficaci per quei giovani che spesso interrompono gli studi senza aver conseguito alcuna qualifica o diploma.

La dispersione scolastica è, infatti, anche il frutto di un cattivo orientamento, fornito dalla scuola, che tradizionalmente continua a concepirlo in gran parte come un'azione informativa, da collocarsi in determinati momenti della vita scolastica, in concomitanza con fasi di scelta e di decisioni da parte dello studente, ma senza un forte legame con il curriculum.

I giovani sono la più importante *risorsa* di qualunque società e rivolgere a essi attenzione e impegno è il dovere principale di una società che voglia investire nel proprio futuro. Il periodo di vita che va dai 12 ai 24 anni rappresenta un momento particolarmente importante per il futuro di ogni persona e tale da influenzare tutto l'arco evolutivo della vita. È ben noto, altresì, che il futuro degli adolescenti nell'attuale società, caratterizzata da fluidità e insicurezza, è affidato non solo alla famiglia e alla scuola, ma alla comunità tutta: è necessaria, perciò, la responsabilizzazione degli attori del territorio e lo sviluppo della cultura del farsi carico (*community care*). A cominciare dalla scuola, che insieme alla famiglia è quella che per un tempo molto lungo detiene la responsabilità educativa dei giovani: dai tre fino ai 18 anni, infatti, i giovani frequentano la scuola nelle sue diverse articolazioni.

La complessità dei fenomeni è riferibile, come si è già evidenziato, da un lato ai contesti e in modo particolare alla povertà e povertà di istruzione delle famiglie e, contemporaneamente, ai giovani e, in particolare, al disagio dei giovani; così vengono ogni volta chiamati in causa una pluralità di attori (scuola, famiglia, mass media, istituzioni, amministrazioni locali, molti attori educativi presenti, ecc.), tutti ugualmente competenti e responsabili.

Così, fenomeni complessi come la dispersione scolastica richiedono un approccio sistemico, che sappia tener conto della molteplicità degli attori in gioco, della complessità dei problemi e della conseguente necessità di azioni contestualmente condivise, con chiari obiettivi, metodologie, criteri di valutazione e modalità di monitoraggio dei processi e dei risultati e che sappia, al tempo stesso, dare risposte concrete, plurali e ben mirate, capaci di proporre soluzioni entro contesti e a persone in crescita.

Si tratta di un impegno inter-istituzionale sinergico e operativo insieme per contrastare il disagio, l'emarginazione, l'esclusione con l'obiettivo di promuovere il benessere e il successo formativo per tutti e per ciascuno. Il miglioramento delle performance dei nostri studenti nel passaggio da un ordine di scuola



all'altro e dalla scuola all'università e al lavoro comporta, infatti, il coordinamento e la condivisione di percorsi e di azioni che fanno capo congiuntamente a più soggetti.

Il MIUR è oggi fortemente impegnato in questo settore così delicato per aiutare efficacemente la scuola ad affrontare il problema dei ragazzi che si perdono per strada per motivi diversi, anche a causa di un cattivo orientamento.

Entro tale impostazione - insieme a un'offerta ricca di modi di apprendimento e di apprendimento situato entro contesti didattici innovativi e rigorosamente preparati e *manutenuti* nel tempo – è importante curare l'aspetto comunitario della scuola e lo stare bene a scuola di ogni ragazzo, ove la dimensione insegnamento/apprendimento si sviluppa e si implementa insieme con la dimensione emotiva, puntando sul dialogo, l'empatia, la comunicazione. Per questo è necessaria un'attenzione mirata anche alla sfera emozionale e il pieno sviluppo dei diversi aspetti della relazione educativa come fattore in grado di trasformare lo scambio in partecipazione attiva e consapevole.

Tale visione capovolge il tradizionale assetto della scuola a favore di un approccio attivo, lungamente perseguito dalle avanguardie pedagogiche ma ancora poco diffuso. Rende possibile non solo un aggiornamento tecnico della didattica ma una sua trasformazione che supera l'assetto teso a far acquisire conoscenze secondo metodi informativi e frontali, a favore di una scuola laboratoriale, costruita attorno a una pluralità di esperienze e contesti capaci di destare curiosità, porsi problemi, favorire dibattito, offrire molte e diverse dimensioni, multimediali e tradizionali, di esplorazione, percorso di apprendimento e consolidamento del sapere, verifica, auto-valutazione, valutazione.

L'orientamento può dispiegarsi entro questo orizzonte e sono disponibili, a tal fine, una grande quantità di esperienze già attive in Italia, nelle scuole che praticano molteplici forme di innovazione.²⁸ Ogni azione **tesa** a battere il fallimento formativo e la dispersione scolastica non può non tenere conto innanzitutto di questa urgenza di riforma dell'approccio nell'offrire scuola.

Va, poi, curata la sfera affettiva e relazionale, entro *setting* ben organizzati e l'esercizio di forme democratiche di protagonismo per favorire la cittadinanza attiva di ogni giovane.

Nel lavoro per riconquistare i ragazzi a rischio di fallimento formativo è di particolare importanza ricordare che i ragazzi apprendono non solo a scuola ma anche in ambienti di apprendimento plurali e diffusi, nel corso della vita e ovunque, informali e non formali. Il docente deve tener conto di tutto questo, deve saper raccogliere, far narrare, accompagnare a scoprire i molteplici significati e a riconoscere e validare tali saperi appresi in altri contesti, ma deve, soprattutto, aprire la scuola alla realtà vera, esplorandola con l'andare fuori dalle mura della scuola, con gli stage, con il lavoro di esplorazione, osservazione e raccolta di conoscenze esterne, attingendo ad esse per sviluppare percorsi di apprendimento significativi e dotati di senso da sistematizzare e presentare²⁹. Le progettazioni tese alla riconquista dei ragazzi e i singoli percorsi nonché le ispirazioni orientative devono poter seguire creativamente questo approccio che conosce una vastissima letteratura e una enorme quantità di esempi già presenti nelle esperienze delle scuole.

Una scuola siffatta non propone un'offerta rigida, anzi ampiamente flessibile che, attraverso l'approccio attivo, aiuta e sostiene la formazione degli studenti per renderli competenti a livello intellettuale, emozionale, relazionale, professionale, capaci di leggere la complessità, di saper affrontare e risolvere qualunque situazione o problema, di utilizzare le competenze in maniera creativa, di agire ed intervenire autonomamente nella società. Se l'imperativo della nuova scuola è formare persone competenti,

²⁸ Nel sito interattivo Education 2.0 vi è una costante repertorizzazione di azioni educative attive che esplorano le infinite possibilità di tale approccio e che già sono presenti e "in azione" in Italia.

²⁹ Vedi "Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale" del 20.12.2012. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF>



autonome, responsabili e motivate, allora la risposta alle istanze della società può essere solo l'orientamento formativo lungo tutto l'arco della vita (*life long guidance*). Questo implica un ripensamento della scuola in funzione orientativa. Sulla base di queste riflessioni si è sviluppato l'impianto formativo del Piano Nazionale per l'orientamento (P.N.O.) lungo tutto l'arco della vita³⁰.

L'orientamento formativo costituisce una dimensione che attraversa trasversalmente e unitariamente il curriculum di tutte le scuole e non è un'attività confinata nello spazio finale di un ciclo di studi in cui è necessario scegliere e decidere dove andare e cosa fare. In tal senso i passaggi tra i vari ordini e gradi di scuola e tra scuola e formazione e viceversa non sono qualcosa di straordinario o staccato dal curriculum formativo della classe, sono dentro i curricoli e gli ordinamenti e come tali vanno preparati dai docenti tutti attraverso lo sviluppo di una serie di competenze che possono facilitare le transizioni e i passaggi. Anzi particolare attenzione va posta a queste transizioni, proprio nella direzione di sostenere i soggetti più fragili, più insicuri e più a rischio eventuale di dispersione o abbandono.

Processualità e trasversalità, come sopra accennato, sono le due dimensioni che caratterizzano la nuova visione dell'orientamento che si colloca in un'ottica di rete e di sistema integrato.

Altro elemento significativo è la scelta convinta, relativa alla necessità di anticipare l'intervento di individuazione e prevenzione precoce delle singole difficoltà già nella scuola dell'infanzia e primaria, in quanto è noto oggi che alcune difficoltà o fragilità iniziano a mostrarsi molto precocemente, per cui può essere tardi intervenire nella scuola secondaria di 2° grado, quando difficoltà e anche atteggiamenti, convinzioni e modelli costruiti in risposta alle stesse si sono consolidati. Vi sono molte diverse modalità di declinare tale scelta, che va sempre fatta in modo da integrare e da favorire ogni evoluzione positiva di ciascun bambino e ragazzo.

Dal punto di vista dello sviluppo degli apprendimenti le Indicazioni nazionali³¹ per il curriculum della scuola di base, recentemente integrati, forniscono un ampio riferimento di traguardi, obiettivi e metodi su cui costruire una scuola attiva e orientativa capace di sviluppare le competenze fondamentali che ciascuno dovrebbe poter acquisire.

Il concetto chiave che va ribadito è che l'orientamento è un processo formativo permanente che, attraverso la conoscenza di sé e del mondo, facilita l'acquisizione di abilità decisionali finalizzate alla crescita della persona. Ecco perché è molto riduttivo collocare le attività orientative solo nella fase di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado in relazione con le scelte della tipologia di scuola superiore. L'orientamento, essendo collegato alla formazione globale della persona e allo sviluppo della sua identità, deve attraversare ogni ordine e grado di scuola e interessare ogni disciplina e deve mettere in grado la persona di scegliere e decidere in qualsiasi situazione, di saper valutare soluzioni alternative ai problemi e di analizzare criticamente le soluzioni individuate.

La nuova strategia pluridimensionale in materia di orientamento, pertanto, può essere definita come segue: *"l'orientamento investe il processo globale di crescita della persona, si estende lungo tutto il corso della vita, è presente nel processo educativo sin dalla scuola dell'infanzia ed è trasversale a tutte le discipline"*.

L'orientamento, quindi, ricopre sempre più una funzione strategica nel sistema educativo e riguarda la scuola nella sua totalità.

³⁰ Per lo sviluppo del P.N.O. vedi C.M. n. 43 del 15 aprile 2009, "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita" e C.M. n. 29 del 12 aprile 2012, in attuazione dell'art. 4 Decreto Legislativo n. 76 del 15 aprile 2005.

³¹ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf.



Recependo tali considerazioni, il nuovo impianto strategico, delineato ad Abano e sostenuto dalla C.M. n. 43/2009 (Linee guida per l'orientamento), presuppone due dimensioni:

- 1) una più esterna, mirata a costruire una **rete interistituzionale** con gli altri Soggetti, flessibile e interconnessa ed articolata ai vari livelli. Tale rete con i suoi terminali territoriali tende a garantire la *governance* di tutto il percorso e dei connessi processi di sviluppo. Lo strumento per la condivisione di questa *governance* è il *Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita*. Ad esso corrispondono le reti interistituzionali, costituite a livello regionale, per la realizzazione dei piani regionali di orientamento;
- 2) un'altra più interna, specificamente diretta al mondo della scuola, con il compito di stimolare e guidare il processo di cambiamento della cultura professionale dei docenti, delle metodologie di apprendimento, delle modalità di lavoro sul territorio, attraverso lo sviluppo di reti orizzontali con le altre scuole e con gli altri Soggetti, dell'organizzazione attiva e partecipata del lavoro nelle classi, del coinvolgimento dello studente a partire dai suoi bisogni e dalle sue domande anche inesprese. I seminari interregionali, seguiti ad Abano, sono una risposta a questa esigenza e si collocano in continuità con il seminario di Abano e con la richiamata C.M. n. 43/2009.

Il fondamento e il fine del processo avviato sono la realizzazione di un sistema integrato di orientamento, capace di dare risposte unitarie e coerenti ai bisogni espressi da ogni persona in ogni momento della vita. Il ruolo della scuola rispetto all'orientamento risulta, quindi, fondamentale in tutte le sue tappe, in quanto il compito principale della scuola e di ogni docente, attraverso la sua disciplina, è quello di aiutare lo studente nello sviluppo perché possa realizzare integralmente se stesso, potenziando le sue capacità per inserirsi in modo attivo e creativo nella società in rapida trasformazione. La concezione di orientamento formativo indica la capacità del soggetto di auto-orientarsi, cioè di scegliere autonomamente e responsabilmente il proprio futuro, di prendere in mano e realizzare il proprio progetto personale e professionale.

Questo compito, che oggi affidiamo all'orientamento e agli operatori che ne hanno competenza e responsabilità, è tanto più strategico nell'attuale contesto sociale ed economico, in quanto può mettere in grado il soggetto di auto-orientarsi e di affrontare, progressivamente, i processi di scelte relative alla sua esistenza fino al lavoro e all'occupazione.

3.5 Il portfolio dello studente

Il Portfolio dello studente è una raccolta finalizzata del lavoro dello studente, che racconta la storia dei suoi sforzi, del suo progresso o del suo successo in una o più discipline scolastiche.

La potenzialità comunicativa e l'utilità per l'istruzione del Portfolio sono accresciute quando gli alunni partecipano alla selezione del contenuto; quando la selezione del materiale da includere segue linee guida predeterminate, quando sono disponibili i criteri per giudicare il valore del lavoro raccolto e quando gli studenti riflettono regolarmente sull'evolversi della qualità del loro lavoro"³².

Nuovi modelli cognitivi, diffusi nel mondo anglosassone già dagli anni 80, hanno messo in discussione e cambiato gli strumenti tradizionali di valutazione.

Le forme alternative alle prove tradizionali di verifica delle competenze puntano, infatti, a valutare in modo dinamico e pluridimensionale la performance dello studente su compiti significativi, che siano strettamente funzionali al contesto di apprendimento e di uso, e che costituiscano esperienze rilevanti di vita reale.

Le caratteristiche comuni alle varie forme di new assessment sono riassumibili nei seguenti punti:

³² Arte, J., V. Spandel, 1992. *Using portfolios of student work in instruction and assessment.*"



- a) essere alternative a quelle tradizionali (testing, temi, ecc.);
- b) essere autentiche, in quanto devono proporre tematiche collegabili alla vita quotidiana (non compiti formali),
- c) dare la possibilità di valutare prestazioni emergenti dalla quotidiana pratica scolastica, non compiti (task) costruiti ad hoc dall'insegnante, calati dall'alto e assegnati in tempi stabiliti che interrompono la giornaliera pratica didattica;
- d) essere pluridimensionali, in quanto non si focalizzano su uno o pochi tipi di pratiche in un dominio di conoscenza, ma permettono agli studenti di mettersi alla prova in diverse sue forme espressive;
- e) essere dinamiche, in quanto permettono di mettere in luce e valorizzare i talenti di ciascuno;
- f) essere non culturalmente neutre (tengono in considerazione le differenze – di genere, età, ritmo e modalità di sviluppo, status socioeconomico, religione, etnia, cultura, esperienze di vita e di socializzazione ecc. – stimate non come lacci deterrenti, bensì come preziose risorse che offrono un contributo alla crescita della comunità educativa) ;
- g) essere co-partecipate dagli allievi”.

La lunga citazione, tratta da **Il portfolio dello studente**, a cura di Barbara Olper, Ufficio interventi educativi CSA Vicenza, costituisce premessa agli usi dello strumento proposto alle reti, usi squisitamente pedagogici, oltretutto pratici.

Il portfolio è ovviamente adattabile alle età degli studenti, ma in grado di affiancare la valutazione sommativa con una dimensione formativa.

Seguire il processo, il modo, i tempi e le caratteristiche dell'apprendimento comporta la possibilità di adattare e personalizzare il percorso del singolo allievo, cosa che, se è utile per tutti è indispensabile per i bambini e ragazzi a rischio dispersione.

Per ciò che riguarda l'uso del Portfolio digitale e il libretto formativo del cittadino, si rimanda ai lavori delle professoressa Anna Maria Ajello e Cristina Belardi dell'Università La sapienza di Roma si rimanda ad alcuni siti dove sono trovate alcune pubblicazioni a cura dell'Università La sapienza di Roma:

<http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneCittadini/Formarsi/FormazionePermanente/libretform.htm>;

<http://www.projecticare.eu/download.php?id=63>

Nelle loro riflessioni le due studiose rilevano alcune caratteristiche dello strumento in oggetto e del suo uso in Italia, utili per il lavoro di rendicontazione che le scuole della Rete dovranno fare e che possono essere riassunte in alcuni punti:

- L'introduzione del portfolio è avvenuta in Italia con una scarsa problematizzazione delle caratteristiche del suo uso, concorrendo a determinare una moda effimera e un successivo rapido declino, anche sulla base dei decreti ministeriali che hanno prima introdotto e poi tolto il portfolio come pratica valutativa nelle scuole;
- dalle ricerche internazionali degli ultimi dieci anni è, invece, ormai chiaro che il portfolio è una delle modalità più adatte a dar conto di acquisizioni informali e non tradizionali, non rappresentabili altrimenti;



- la necessità di sviluppare metodologie per la valutazione delle competenze acquisite fuori dai contesti tradizionali dell'istruzione e della formazione, cioè nei così detti contesti non formali ed informali di apprendimento (Bjornavold, 2000; Libro Bianco, 1994) è avvertita in tutta Europa;
- il riconoscimento delle competenze informali infatti potrebbe facilitare il ri-collocamento dei soggetti all'interno del mercato del lavoro lungo tutto l'arco della vita, realizzando, così, quello spazio europeo dell'apprendimento permanente che, secondo quanto indicato nella Comunicazione n. 678 della Commissione Europea può permettere all'Europa di divenire una società competitiva e dinamica

3.6 Il fenomeno del dropping out e l'esperienza delle scuole di seconda opportunità

Le scuole di seconda occasione o seconda opportunità, già proposte dall'UE e in particolare dai documenti di Delors³³, Cresson e, poi, della Commissione europea³⁴ sono sorte sulla base di bisogni manifesti, in particolare in risposta al fenomeno del *dropping out*/abbandono scolastico. In Italia – oltre a una serie di esperienze in scuole paritarie, variamente ispirate (Salesiani, don Guanella, Gesuiti, don Calabria, ecc.) – sono state realizzate, a partire dagli anni novanta dello scorso secolo, una serie di esperienze pubbliche, sostenute dallo Stato e dagli Enti Locali, a volte con sinergie provenienti da privati, associazionismo, fondazioni con finalità educative.

Si tratta di: *Provaci ancora Sam* a Torino, *Progetti Ponte* a Trento, *Icaro* a Verona e a Reggio Emilia, *La scuola della seconda opportunità* a Roma, *Chance - Maestri di strada* a Napoli.

Tali esperienze di seconda occasione sono state raccolte, codificate e sono state anche vagliate entro un complesso lavoro di ricostruzione e riflessione sui percorsi svolti durante almeno un decennio, con un coordinamento nazionale avvenuto nel periodo 2003 – 2010³⁵.

A queste esperienze sono seguite una serie di libri e articoli che ne descrivono le pratiche e ne fanno oggetto di riflessione anche sul funzionamento dell'educazione in generale oggi.³⁶

In generale le scuole di seconda occasione (SSO) riconoscono che, entro ogni contesto nazionale, vi è una quantità fisiologica di uscita fuori dai sistemi scolastici, di *dropping-out*. Si riconosce, al contempo, un nesso tra numero/età dei *drop-out* e grado dello sviluppo territoriale locale. E', in particolare, attestata una forte corrispondenza tra povertà delle famiglie, altri, complessi, indicatori dell'esclusione sociale e culturale dei contesti territoriali e numero ed età precoce dei *drop-out* dalla scuola di base e dalla scuola in generale.

³³ v. Delors, J. Libro bianco – Crescita, competitività, occupazione, 1993

³⁴ v. in particolare L. Lafond, Guide for setting up a second chance school, European Commission, Education and culture, Bruxelles, 1999

³⁵ Op cit.: Brighenti E. (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Trento: IPRAE e Bertazzoni, C. (2009) a cura di le scuole di seconda occasione in Italia, vol. II: Erickson

³⁶ v. in particolare Melazzini, C., *Insegnare al principio di Danimarca*, Sellerio ed., Palermo, 2011



Le cause della persistenza del cadere fuori dalle scuole di base vengono, dunque, individuate, nella povertà materiale, in fattori di esclusione culturale ma anche in una mancata o insufficiente azione delle politiche pubbliche e di contrasto. Fanno, così, parte del largo menù delle cause del *dropping-out* – in primo luogo di quello precoce e considerato di maggiore gravità – anche la crisi delle cornici educative tradizionali, comunitarie e familiari, e il perdurare di politiche di *welfare* povere di offerta. In particolare, il mancato uso sinergico di dispositivi e di risorse oltre che la difesa di procedure centralistiche e eccessivamente burocratizzate, entro le politiche di *welfare*, fanno persistere il fenomeno del *dropping-out* precoce nei diversi contesti nazionali e/o nelle aree specifiche di una data nazione considerate meno avanzate per la conservazione di sacche significative di sottosviluppo e di vecchie povertà. Queste stesse cause rendono cronica, anche in paesi considerati avanzati, una certa tendenza all'abbandono della scuola di base nelle parti meno protette della società, soggette a nuove povertà e/o a svantaggio linguistico e culturale dovuto a recente immigrazione.

Una causa ulteriore è ovunque individuata nelle frequenti rigidità delle scuole, restie ad adottare metodologie, modalità organizzative e didattiche differenziate secondo il principio della discriminazione positiva. Così, le scuole rappresentano spesso una concausa del *dropping-out* quando sono poco flessibili in termini di modalità dell'azione didattica, di orari e di gestione delle personali capacità di attenzione di bambini e adolescenti in difficoltà, cose che hanno luogo in nome della standardizzazione dei processi di apprendimento che, nei fatti, vieta percorsi anche differenziati e individualizzati. In breve: la scuola "per tutti" che non riesce a essere, al contempo, "per ciascuno" spesso aiuta a creare *drop-out*.

Le scuole sono con-causa del cadere fuori anche quando sono disabitate a far vivere limiti e regole attraverso la cura della condivisione degli obiettivi e della forte partecipazione dei ragazzi, quando sono sorde alla possibilità di costruire patti educativi tra scuola e famiglia, insensibili a forme di ritrovata ritualità comunitaria e rigidamente connotate dalla conservazione della frontalità delle lezioni che relega la laboratorialità fuori dalla didattica curriculare o nell'ambito dell'eccezionale.

Al contempo, si registra che, molto spesso e quasi in ogni nazione, il *dropping-out* dalla scuola di base, durante l'infanzia o la pre-adolescenza convive con il *dropping-out* nella seconda parte dell'adolescenza e tra i giovani adulti. Oggi molta evidenza empirica e un crescente numero di studi psico-pedagogici, di *case studies* e di ricerche-azioni rivelano, da un lato, un legame tra questo tipo diverso del fenomeno e una precedente fatica, nei singoli *drop-out*, a terminare la scuola di base e a consolidare le competenze minime di *literacy* e *numeracy*, indispensabili per proseguire utilmente i percorsi scolastici. La fascia debole della popolazione scolastica che non è caduta fuori prima, tende, insomma, a cadere fuori un po' più tardi, con il dispiegarsi della crisi adolescenziale o per motivi ambientali legati agli stili di vita o a altri fattori cosiddetti "di rischio".

Fattori specifici di disaffezione ai percorsi formativi e di caduta fuori/*dropping out* dagli stessi sono dati da crisi occupazionali protratte e da mancanza di vitalità nel mercato del lavoro. Pesano poi, sempre in modo negativo, le rigidità e la prevalenza delle procedure formali anziché relazionali – nelle agenzie che curano il mercato del lavoro che non favoriscono incontro tra domanda ed offerta. Pesano spesso in senso negativo anche il mancato o lento adeguamento di scuole o centri professionali alle reali possibilità di occupazione e la mancanza di sbocchi in un determinato territorio e per una specifica formazione: i giovani, senza prospettive occupazionali nel ramo nel quale si stanno formando, tendono a desistere. Avviene così, per



esempio, che dove vi è stata una forte industria meccanica, poi dismessa, gli istituti o i centri professionali per meccanico, che non hanno riconvertito i profili professionali dei percorsi formativi proposti, tendono a vedere crescere i *drop-out*. Il *dropping out* da singole scuole o dal sistema della formazione professionale di singole zone si determina anche dove un settore manifatturiero o dei servizi è vitale, ma le scuole e i luoghi della formazione non curano il costante ammodernamento dei contenuti delle aree professionali della formazione, le tecniche, le macchine e tutti gli elementi delle culture professionali.

Dall'altro lato, molti studi e esperienze rivelano anche il carattere fisiologico e, per certi versi, quasi necessario, entro i percorsi di vita di un grande numero di giovani persone in crescita, di momenti di scacco o crisi che possono prendere spesso la forma del *dropping-out*. Quest'ultimo fenomeno va letto con molta cura perché non sempre ha esito negativo, ha spesso carattere temporaneo e mostra l'utilità di riconoscere un passaggio di "attesa" o "sosta" o "risacca", indispensabile, appunto, a un ri-orientamento.

Tutti questi fatti evidenziano la necessità, ovunque, di affinare gli strumenti di osservazione e di studio del fenomeno del cadere fuori – *dropping-out* - secondo una configurazione capace di cogliere le molteplicità e le differenziazioni e soprattutto di elaborare politiche e dispositivi di contrasto coerenti con tale approccio.

In particolare appare sempre più riconosciuta la necessità di fornire ai *drop-out*, già esclusi dalla scuola in età precoce, nuove opportunità e percorsi di seconda occasione, come quelli che vengono descritti in questo documento, mentre vanno rafforzate tutte le azioni di prevenzione della disaffezione alla scuola di base, che, pure, sono qui descritte, spesso fortemente rivelate, per esempio, dal numero delle assenze, e di un pronto intervento compensativo per ciascun soggetto in difficoltà sulla base del principio di **"dare di più"** a chi parte svantaggiato o vive una situazione di sofferenza e affaticamento, anche momentanea.

Al contempo va riconosciuta, più in là nell'età dei *drop-out*, la possibilità di scegliere entro un menù largo e flessibile di offerte formative dopo momenti di caduta fuori. In questo, va accolto anche il diritto di ciascuno di procedere in modo non lineare, per prove, le quali contengono la possibilità di scacchi, ripensamenti, attese, ambivalenze, ritorni indietro, nuove invenzioni e impegni. Le politiche per il *"drop back in"* – il ritornare dentro alla possibilità di formarsi - devono programmaticamente, dunque, accogliere l'accumulazione di apprendimenti conquistati fuori dai percorsi codificati e le parzialità dei percorsi interrotti, tutte esperienze indispensabili, spesso, per ciascun *drop-out*, per poter trovare la via, aggiustare la propria percezione di cosa voglia imparare e imparare a fare e di quali scelte professionali e umane voglia intraprendere.

Da questo ultimo punto di vista il *dropping-out* va anche affrancato da una accezione meramente negativa poiché rappresenta un apprendimento esso stesso, il quale, a sua volta, si fa componente dei processi di *life long learning* – di apprendimento lungo il corso della intera vita. Del resto, la complessità che oggi caratterizza la transizione scuola-apprendimenti-lavoro, in senso spesso bi-univoco, è tale da coprire l'arco intero delle singole vite – così come ci mostrano le ormai diffuse esperienze dei bilanci partecipati di competenze e le biografie dei *drop-out*.

La condizione perché ciò sia davvero possibile, risiede, oggi, nella capacità dei sistemi formativi pubblici di abbandonare il modello lineare, semplice e auto-referenziale per quello procedurale e complesso. Ciò comporta la responsabilità dei processi reali: il farsi sponda effettiva dei percorsi a lungo termine di ogni giovane persona in crescita, il mediare tra la persona e la varietà dell'offerta e il raccordo con i moltissimi



attori, le agenzie, le opportunità diffuse di apprendimento, l'accertare e validare la ricchezza e anche i limiti delle singole effettive competenze, il suggerire ogni volta soluzioni ulteriori in modi prossimali e comunque realisticamente possibili, la costanza nella tenuta della relazione educativa e la competenza nel progressivo distanziamento dalla relazione educativa, ecc.

L'esperienza anche internazionale delle scuole di seconda occasione pone questioni di carattere più generale su come creare e mantenere una scuola davvero inclusiva. In particolare il quesito centrale appare essere: Così come i ragazzi e le ragazze precocemente esclusi dalle scuole ci chiamano a chiederci come e perché avviene la loro espulsione, non è finalmente il caso di chiedersi, onestamente, se essi rappresentano una eccezione o se, invece, rappresentano un sintomo o un terribile indizio o spia di qualcosa di ben più largo che riguarda, appunto scuole e sistema scolastico nel loro insieme?

Così il tema, oggi centrale, di un effettivo governo autonomo del proprio mandato sociale e politico, da parte della Scuola e delle scuole – il tema della responsabilità e dell'accountability - può trarre ossigeno anche dall'approccio delle esperienze di seconda occasione. E, a tal proposito, va notato che la responsabilità, in termini di competenza autonoma delle scuole nei confronti del fallimento formativo entro il proprio territorio e della risposta propositiva al *dropping-out*, è una delle potenziali linee di sviluppo che, partendo dalle esperienze di seconda occasione, possono diventare pratica diffusa di presa in carico della criticità, di cura in proprio, zona per zona, delle azioni di contrasto al fallimento e di nuova integrazione dei soggetti.

La Azione 3 – “Crescere in coesione” intende muoversi esattamente in tale prospettiva. E va qui riferito che non si tratta di una prospettiva astratta. Per esempio il modello danese di *learnfare* si propone come modello di entrata e uscita dal mercato del lavoro attraverso apprendimenti costanti, un'azione diffusa, regolata, appunto, a livello locale e capace di intercettare, in una sorta di costante seconda occasione, i soggetti esclusi o in via di nuova o reiterata esclusione.

Dunque, a molti interrogativi, specificamente rivolti a queste esperienze, con metodo scientifico, si dovranno cercare risposte.

I ragazzi per i quali sono sorte e si sono strutturate le scuole di seconda occasione sono destinatari di azione adulta competente tesa, sì, a farli riprendere studio di base e formazione ma soprattutto tesa a ridare loro dignità e dunque rispetto e fornire loro, a tal fine, un accompagnamento. Anche qui è bene notare che l'Azione 3 si muove lungo questa stessa filosofia di intervento.

Chi si occupa di ragazzi esclusi dalle potenzialità della vita sa bene che prendere cura di sé, aiutare gli altri e realizzarsi sono cose possibili, nel nostro mondo - fuori dai ghetti e in modo costante - solo a condizione che le persone che stanno crescendo hanno potuto avere la esposizione a cose fondamentali per esercitare cittadinanza in termini di apprendimento e di conoscenza: una familiarità minima con il metodo, una forma almeno iniziale di sapere codificato e *literacy*, la possibilità di interna accettazione dei limiti atti a funzionare, la libertà di dare parola a cose, situazioni, sentimenti, ecc.

Ma tutto questo non accade, non può avvenire se prima non sono state ristabilite le condizioni per il rispetto. Accompagnamento e rispetto sono, dunque i meta-temi attraverso i quali si muovono le esperienze di seconda occasione.



Un tema ricorrente nelle esperienze di seconda occasione è l'occasione effettiva alla formazione come diritto delle persone. Con una doverosa precisazione: i diritti dell'uomo - qual è oggi il diritto alla formazione - non fanno parte del diritto positivo a pieno titolo. Non vi sono, infatti, ammende e misure applicate - né da noi né altrove - per sanzionare la mancata opportunità effettiva e non solo nominalmente offerta di istruzione, apprendimento e formazione. Non vi è tribunale che possa rendere giustizia di questo, così come non vi è tribunale che giudica gli stati o gli apparati nazionali e sovranazionali per la mancanza di cibo o di medicine o di acqua potabile nel nostro mondo. La assenza di diritto positivo va sottolineata con forza poiché proprio tale assenza mostra il valore grandissimo, insostituibile di chi inventa, costruisce e organizza, de facto in positivo ma senza che vi sia vero e proprio diritto positivo de iure. Le persone e le istituzioni che si assumono tale compito - fondato, appunto, sulla categoria del rispetto - sulla sola base dei diritti umani dichiarati, creano, insomma, tutte quelle azioni quotidiane che consentono che ci sia formazione per tutti, senza che vi sia l'ausilio della sanzione a sostegno di tali azioni. Le leggi a sostegno, infatti, esistono e corre, a volte, anche l'obbligo - per scuole, famiglie, enti locali - di applicarle. Ma non vi è se non blandissima sanzione che costringa davvero a farlo.

Ma quali sono i diritti umani dichiarati, in questa materia, ai quali le scuole di seconda occasione si sono, implicitamente o esplicitamente, richiamate?

Il documento fondamentale al quale spesso ci si riferisce è un documento chiave della Unione europea. La dicitura "Scuole della seconda opportunità" nasce, infatti, nell'ambito della Unione Europea. E' stata presentata per la prima volta al pubblico nel Libro bianco "Insegnare e imparare: verso la società conoscitiva", ispirato da Edith Cresson, pubblicato dalla Commissione dell'Unione europea nel novembre 1995.

Nel Libro bianco, come è noto, vengono definiti gli obiettivi chiave in relazione all'esigenza futura di una società conoscitiva: 1. promuovere l'acquisizione di nuove competenze; 2. favorire un più stretto rapporto fra scuole e imprese; 3. combattere l'esclusione; 4. raggiungere una buona conoscenza di 3 lingue comunitarie; 5. porre gli investimenti di capitale e gli investimenti nella formazione su un piano di parità.

Le Scuole della seconda opportunità si concentrano principalmente, com'è evidente, sul terzo obiettivo. Nell'Unione europea, infatti, molte centinaia di migliaia di giovani, la maggior parte dei quali vive nelle grandi conurbazioni metropolitane, non possono accedere a programmi di formazione o addirittura di istruzione di base finalizzata all'esercizio della cittadinanza e all'occupazione per una complessa mappa di ragioni che abbiamo esaminato. Si tratta di una situazione iniqua, che nega i diritti dichiarati, che mina la coesione della nostra società e il futuro del modello sociale europeo, oltre a comportare uno spreco enorme di risorse umane. Nel Libro bianco vengono citati due strumenti per affrontare il fenomeno dell'esclusione: l'iniziativa delle Scuole della seconda opportunità, appunto, e il Servizio volontario europeo. E al dialogo e alla collaborazione a livello locale - fra i vari operatori economici, le associazioni di volontariato e di base e gli enti pubblici, comprese scuole pubbliche e esperienze di scuola di seconda opportunità - viene assegnato il compito di concorrere a porre fine, insieme, a tale situazione. A tal fine i suddetti soggetti devono riconoscere la necessità di cooperare e concentrare tutte le risorse umane e materiali a loro disposizione. Il finanziamento di istituti scolastici da parte delle imprese, l'innovazione degli approcci da parte degli enti locali in ambito di *welfare* partecipato e di integrazione tra i programmi di formazione e di *welfare*, accordi di assunzione fra scuole e datori di lavoro e lo sviluppo di tecnologie



didattiche avanzate e innovative per approcci e metodologie sono solo alcuni dei mezzi indicati per agevolare ai giovani emarginati l'accesso al sapere e all'apprendimento, consentendo loro di raggiungere un livello soddisfacente di qualificazione in un ambiente educativo idoneo.

Così, la Commissione, con il Libro bianco, ha proposto, quasi venti anni fa, di aiutare a catalizzare le energie al fine di assicurare l'avvio e la regolare gestione di alcuni progetti e di garantire che essi ricevano la dovuta attenzione e il dovuto apprezzamento, in particolare favorendo lo scambio di buone prassi e mobilitando i vari soggetti interessati all'interno dell'Unione europea. L'uso di fondi provenienti dall'UE per creare nuove occasioni di crescita in zone di particolare intensità dell'esclusione precoce entra nel solco fondamentale delle politiche di inclusione dell'Unione.

In seguito a quest'ultima indicazione di indirizzo, la Commissione europea ha elaborato, nell'ottobre del 1999, una guida tesa a un "setting up" o costituzione progressiva di "second chance schools" – scuole pilota di seconda occasione, che hanno avuto un certo seguito, in alcune città di paesi membri, con impatto più o meno forte. Il 30 marzo 2001 veniva pubblicato il breve rapporto su questo progetto pilota.

Nell'esaminare questi materiali chi lavora dentro l'universo della seconda occasione non può che fare almeno alcune notazioni. Mentre i risultati di una esperienza limitata di soli due anni viene registrata dalla Commissione in modo evidentemente non estensivo per rapporto a indicatori qualitativi complessi, va subito notato che, di contro, risulta che non solo in Italia ma anche in altri paesi della UE, molte esperienze di seconda occasione erano già nate prima e hanno comunque avuto una ricca vita senza essere in contatto con il circuito europeo sorto dalla Guida del 1999.

L'essere vivo delle esperienze che vengono esaminate dal rapporto finale si intuisce, certamente. Ma il rapporto non pare costruito per intercettare la complessità di quei vissuti. E' anche per questa constatazione che le scuole della seconda occasione italiane hanno lavorato lungamente a ricostruire la ricchezza e i diversi significati dei loro percorsi, raccolti nelle opere citate

Negli anni successivi al 1995 erano, comunque, continuate le raccomandazioni di indirizzo, come viene notato dalla stessa relazione finale delle scuole pilota nella medesima direzione del Libro bianco, ivi compreso la indicazione di scuole e azioni di seconda occasione o opportunità. La Commissione per l'Inclusione Sociale per il periodo 2001-2010 ha seguito la stessa direzione indicata dal Libro bianco nelle premesse alla nuova allocazione dei Fondi sociali europei (FSE) e, ancor più in dettaglio, entro la cornice dei piani contro la povertà dell'UE e in specifiche raccomandazioni nel corso degli anni.

Questo costante e puntuale richiamo dell'Unione Europea affinché sorgano scuole della seconda occasione o opportunità è innanzitutto dovuto alla grande attenzione ai diritti inalienabili dei giovani cittadini in crescita.

Sono diritti che erano da tempo stati largamente esplicitati nelle Carte Costituzionali e nel diritto civile dei paesi membri.

In Italia il dare occasione ulteriore a chi non la ha era stato sancito, in modo magnificamente chiaro, ben prima che ci fossero i documenti della UE, dal secondo capoverso dell'articolo 3 della Costituzione della nostra Repubblica, lì dove dice che bisogna "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che,



limitando di fatto la libertà, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la effettiva partecipazione...” Questo articolo detta quasi il la a tutti gli altri che, in materia di rapporti etico-sociali, entro il titolo II della Costituzione, proteggono famiglia, maternità, infanzia e gioventù, agevolano provvidenze a tal fine (art. 31) e promuovono l’istruzione e la formazione per tutti e per ciascuno (art. 33 e 34).

Più in generale, le Carte fondamentali e la cultura giuridica europee hanno senza dubbio, in anticipo, contribuito alla codificazione internazionale di questi stessi diritti che si sono poi riverberati e hanno trovato nuova forma in ambito ONU. L’azione dei paesi della UE – e dell’Italia in modo particolare - in tal senso, negli anni precedenti alle sessioni straordinarie che hanno dato luogo alla Convenzione sui Diritti dell’infanzia del 20 novembre 1989, hanno consentito un allargamento dei diritti umani universali alla specifica situazione dei bambini e dei ragazzi. Si tratta di un percorso di civiltà, in “deroga positiva” al principio del “diritto uguale” con la radicale motivazione che si deve agire a legittimo sostegno dei soggetti in crescita e formazione che sono i più deboli ma che rappresentano anche il futuro della specie umana sul nostro pianeta.

La Convenzione del 1989 – la Magna Charta del diritto internazionale in questa materia – incoraggia ogni mezzo e tutte le forme di scuola che vanno verso i soggetti deboli o esclusi dall’istruzione primaria e da quella professionale o inadempienti all’obbligo di frequentare le scuole e, in particolare, di intercettare con ogni mezzo i *drop-out*. Il collegato documento noto come Piano d’azione, pensato per tutti gli anni 90 del secolo scorso, rinforza la Convenzione in questo approccio non nominalistico ma teso a offrire opportunità effettive a chi non ne ha avute. Con il nuovo millennio, le indicazioni ONU – in particolare entro il documento noto come Un mondo adatto ai bambini - si fanno ancor più precise in materia e nominano le *life skills* e le competenze alfabetiche di cittadinanza.

E’ in questo modo chiaramente definito e articolato – attento a tutti i bambini e ragazzi, compresi quelli esclusi e anche ai docenti e a tutte le persone impegnate in professioni educanti - che i diritti umani sui quali si fondano le scuole di seconda occasione rientrano, fino al diciottesimo anno di età dei soggetti interessati, nei diritti universali dell’infanzia e dell’adolescenza sanciti solennemente.

Questi stessi diritti, entro la giurisdizione e l’azione di governo centrale e locale di ogni paese della UE, hanno potuto trarre nuova forza dalla Convenzione di New York del 1989. Sono stati, infatti, rapidamente ratificati e, così, assunti nel tessuto legislativo di ciascun paese membro della UE.

Tale grande moto circolare – che va dalle tradizioni giuridiche europee in materia di diritto speciale teso a sostenere le persone in crescita alla codificazione presso le Nazioni Unite fino a ritornare alle leggi nazionali - è una delle origini dello stesso Libro bianco così come è all’origine di molti altri documenti dell’UE, del Consiglio dell’Europa, ecc.

I citati articoli della nostra Costituzione e la cornice del diritto internazionale dei documenti ONU sono, dunque, la larga base condivisa di tutte le complesse e anche contraddittorie normative in fatto di inclusione dei *drop-out* nel nostro paese e di tutti i dispositivi applicativi che, negli anni, sono stati elaborati in materia.



Ma quali sono le finalità specifiche della seconda occasione e la sua diversa identità? La seconda occasione ha piena dignità giuridica, internazionalmente e nazionalmente codificata, come si è visto. E, con tale riconoscimento, legittima alcune finalità sue proprie che ne connotano la identità. La scuola della seconda occasione è, ontologicamente, una scuola riparativa e che interviene a danno già avvenuto o a danno probabile, come ulteriore e nuova possibilità dopo la prima occasione che è fallita o come integrazione intelligente e vigile che affianca la prima occasione.

Non realizza, se davvero accoglie e riconosce il danno già fatto o potenziale, un mero dovere e neanche un diritto-dovere di andare a scuola e non è, dunque, una scuola dell'obbligo dentro a un iter scolastico che, in linea di massima, è classicamente lineare né è una scuola dell'obbligo di altro tipo. Deve, invece, basarsi sul principio di volontarietà di chi sceglie di nuovo una scuola nuova o un percorso nuovo entro la scuola. L'obbligo, infatti, da solo, non consente alla volontarietà del soggetto in difficoltà di potersi manifestare e dunque di scegliere di intraprendere un nuovo inizio, basato sul riconoscimento sia della difficoltà stessa sia di tutte le potenzialità che non sono state messe in gioco, che non hanno potuto trovare espressione. Così, la scuola della seconda occasione, avendo come sua base la volontarietà, è fondata da un accordo, da una promessa o patto non più implicito ma esplicito che ne sancisce l'avvio, che la connota di nuovo senso, un senso al quale l'obbligo, da solo, non può rispondere.

E', dunque, una scuola che promuove una opportunità – nuovamente pattuita, appunto - altra e diversa, per riavvicinarsi all'apprendimento utile a vivere meglio: *"other and more"* – dice il rapporto Delors, "altro e di più".

Una scuola di seconda occasione è, pertanto, in una larga quantità di casi, una scuola completamente nuova, un'opportunità, innovativa rispetto alla prima, per chi ha abbandonato ogni percorso formativo ordinario ed è già esterno all'ordinario: si va in un altro posto con orari, materie, rapporto tra interno ed esterno alle mura, modalità di apprendimento che sono altri, diversi oppure la scuola di seconda occasione può essere, in altri casi, un insieme di azioni, attenzioni e procedure che fungano da pieno supporto alle persone in difficoltà entro gli iter consueti ma "con aggiunte o accorgimenti", una offerta di "affiancamento forte" che può servire a ritornare in classe ordinaria, dopo una fase di supporto alle difficoltà o alle crisi o dopo un passaggio ri-orientativo.

Può avere, in altri casi ancora, una funzione di prevenzione del danno estremo e, dunque, essere, anche in questo, un occhio secondo all'interno degli assetti di scuola ordinaria che vede e riconosce la straordinarietà della crisi prima del suo pieno dispiegarsi e interviene per anticiparla con azioni su misura per ciascuno o per gruppi che manifestano, a diversi gradi, una difficoltà che ha la valenza di un potenziale rischio di fallimento formativo.

In ogni caso ciò significa che si riconosce che le crisi e le difficoltà hanno bisogno di cure speciali, di seconde opzioni e azioni rispetto a quelle ordinarie e che la scuola della seconda occasione è pensata per dare risposte, - pattuite oltre o in aggiunta - alle esclusioni e alle crisi e ai fallimenti grazie alla sua metodologia accogliente e riflessiva, fortemente centrata sulla relazione e sullo sviluppo umano e oppositiva ai guasti della standardizzazione.

E, in questo, si è in una prospettiva sia di riparazione e manutenzione di parti di sapere non consolidate sia di riconoscimento dei crediti basati sulle competenze effettive, sia di avvio di nuovo apprendimento per chi



è, a vario titolo, già prematuramente immesso in condizioni quasi adulte e per chi vuole ri-imparare ad apprendere pur avendo già una concreta e prematura esperienza personale di andirivieni tra scuola e lavoro o vita fuori dalla scuola e viceversa.

Naturalmente questo vale per i minori di età, per chi – come dice la letteratura giuridica sopra citata – ha meno di diciotto anni. La scuola della seconda opportunità, in tal senso, non è scuola di educazione degli adulti ma scuola per gli adolescenti – i bambini, in Italia, riescono tutti a stare a scuola anche perché la scuola primaria è ben più competente nel trattenere e curare a livello personale ogni alunno. Sono, insomma, adolescenti “caduti fuori dal sistema” che, protetti dal diritto internazionale e nazionale in materia, non riescono a stare nei circuiti scolastici tradizionali e possono, però, essere riconquistati a percorsi formativi.

Le competenze, dunque, che vanno indagate, riattivate, rafforzate o proposte nelle giovani persone in crescita che sono state riprese nel circuito formativo dall’esperienza della seconda occasione sono altre da quelle della scuola tradizionalmente intesa anche nella sua accezione di scuola di frontiera perché quasi sempre si misurano direttamente e prioritariamente con il futuro percorso di vita o con la vita lavorativa e/o semi-adulta già “assaggiata”, e non, se non in pochi casi, con la carriera scolastica futura e perché partono ogni volta dalla nozione centrale di volontarietà.

Ed è, pertanto, una scuola connotata come immediatamente orientativa/ri-orientativa, che vale sia, per esempio per la parti d’Italia dove si va presto in fabbrica e spesso presto si cerca nuova formazione sia per le aree del Paese dove si entra e esce dal lavoro al nero.

E’, dunque, un luogo educativo e di riconoscimento sociale degli apprendimenti e delle potenzialità degli adolescenti precocemente esclusi dalla formazione, un luogo ben strutturato dove si riscopre e accredita quel che si sa, lo si rafforza sulla base di una prospettiva non universalistica e non lineare e si introduce sapere di cittadinanza attiva e sapere e saper fare che apra a possibili specifici esiti formativi nuovi o aggiuntivi, successivi e addizionali rispetto a quel che già si è imparato fuori dalla scuola e dalla formazione.

Tutto questo indica che la offerta di seconda opportunità non avviene per obbligo rinnovato ma sostanzialmente e cioè anche diversamente da come fa la prima scuola obbligatoria.

Il diritto si connota, pertanto, come diritto offerto, che rimanda l’accoglimento dell’offerta al campo della volontarietà del soggetto: si può obbligare, per esempio, un 14enne ad andare in terza media se lo si ritiene utile ma non lo si può obbligare a frequentare una scuola di seconda occasione né, più ancora, appare bene spingerlo verso tale scelta perché si tratta di una opzione fondata sulla libera scelta volontaria, che escluderebbe “l’accanimento pedagogico” che, infatti, viene quasi sempre percepito come tale dai soggetti in crescita che sono andati via da scuola o sono stati in qualche modo indotti a farlo (*dropping-out*) e hanno spesso vissuto la esperienza di una transizione non regolare e precoce al lavoro o a altri ambiti di vita riconoscibili come adulti (v. gestione in proprio del tempo o dell’abitazione, genitorialità precoce, ecc.).

Non solo: questa opzione che richiama alla volontarietà configura anche una mobilitazione – *empowerment* - della persona in crescita, proprio perché viene volontariamente e pertanto sta investendo su se stessa come risorsa umana che vuole potenziarsi, cosa non “obbligabile” ma, invece, “raccolgibile” da istituzioni



che, però, devono mostrarsi davvero capaci di farlo e cioè di intercettare le volontarietà e riorganizzare, insieme ai soggetti, la richiesta/domanda di nuova formazione e di migliore transizione alla vita adulta.

Gli elementi connotativi che – in particolare nelle citate esperienze italiane – descrivono le attività delle esperienze di seconda occasione riprendono molti dei temi già trattati nel capitolo sull'orientamento e della scuola attiva e possono servire per progettare esperienze di recupero e integrazione entro le progettazioni dell'Azione 3. Essi rivestono una grande importanza metodologica e di indirizzo pedagogico più largamente inteso e possono essere così riassunti:

- una costante attenzione alla relazione educativa,
- uno spazio di riflessione docente, sufficientemente esteso e costante, che consenta di guardare all'adolescenza in modo competente, che funziona secondo *setting* auto-riflessivi,
- la forte presenza della dimensione *extra-moenia* sia fisica che mentale rispetto a quella *intra-moenia*, perché la prima è la vita da cui si viene e a cui si pensa, che va intercettata in modo prossimale e rielaborata nelle mura del ritrovato luogo protetto per ri-conoscere il sapere,
- una grande attenzione, più generale, alla integrazione con la vita e le offerte del territorio,
- la integrazione tra professioni educative diverse e la costruzione di *équipe* che stabiliscono sinergie costanti nel tempo in particolare tra educatori del privato sociale e docenti,
- la responsabilizzazione del ragazzo che diventa titolare del percorso attraverso un vero patto formativo,
- l'attenzione al patto volontario e la previsione della sua chiusura,
- la dimensione aperta ma non eternamente aperta e mutabile del patto,
- il coinvolgimento di tutti gli alleati adulti possibili nel patto, a partire dalla famiglia,
- un tutoraggio *ad personam* per ciascuno che sia sponda adulta costante, riconoscibile, solida e non intrusiva,
- il focus su ogni strategia atta all'inclusione sociale e alla scoperta e al rafforzamento delle competenze per la vita,
- la centralità di ogni strategia tesa all'auto-stima, alla responsabilizzazione, allo sviluppo del senso di appartenenza,
- la costanza nel sostegno alla motivazione
- la costruzione e la tenuta delle cornici accoglienti,
- la importanza attribuita alla dimensione orientativa, fondata su opportunità e, insieme, su prove, esami e bilanci condivisi di competenze formali non formali e informali, capace di sostituire il modello lineare scolastico con i centri di interesse da verificare e approfondire,



- la riflessione esplicita sul mantenimento di orari, limiti e regole e sul posto della norma, del limite e della frustrazione nella ripresa dell'apprendimento,
- il governo esplicito del conflitto centrato sulla "parola data alle cose" e sulla ricerca di esiti onorevoli ma non improntati a resa o collusione adulta, capaci di dilazionare nel tempo l'azione e di favorire sospensione, attesa, riflessione e soluzione,
- la centralità dell'individuo che può apprendere, entro la dimensione sociale dell'apprendimento, in gruppo largo, piccolo o singolarmente ma in quanto individuo e non astrattamente classe,
- la cura del contesto di apprendimento e della coerenza tra azione, luogo e contenuto trattato, secondo l'assioma della significanza e del *representative work*, capace di incorporare informazione plurima sulla effettiva crescita di competenza di ciascuno,
- una attenzione speciale alla attendibilità nel giudizio adulto su ogni parte del lavoro svolto, raccolto e riconosciuto dall'alunno, dagli altri, dalle istituzioni, sia nel campo degli obiettivi inerenti al modo di fare/stare (*performing goals*) che agli obiettivi inerenti alle cose apprese (*learning goals*), entro un sistema di chiari obiettivi dettagliatamente esplicitati e condivisi con ciascun ragazzo/a nei diversi ambiti,
- il pieno riconoscimento delle possibilità effettive di attenzione di ogni singolo (*attention span*/estensione progressiva dell'attenzione) e la cura del potenziamento dell'attenzione,
- la congruenza tra processi di apprendimento di cui si è parte e prodotti fatti e la centralità della restituzione visibile, riconoscibile da tutti e realizzata in tempi ogni volta adeguati e non troppo lunghi, anche attraverso la costante cura del portfolio individuale, cartaceo e digitale,
- il riconoscimento e la diretta organizzazione, da parte della scuola, di esperienze di responsabile presa in carico degli spazi e del tempo a scuola, entro una dimensione di sfida, di manutenzione dei luoghi da parte dei ragazzi, di buona emulazione e avventura,
- la presenza dell'esperienza graduata e ripetuta dello stage formativo,
- la personalizzazione del curriculum disciplinare
- la cura dell'acquisizione di strumenti saper fare/ saper pensare (*learning by doing*)
- l'intervento specifico sul danno di motivazione,
- gli interventi regolari a sostegno delle culture migranti,
- l'uso di riti, liturgie e situazioni di apprendimento fortemente strutturati, ripetuti in modo circolare,
- la gestione flessibile del *setting* insegnamento/apprendimento, modulata sui diversi bisogni,
- la separazione dei problemi di apprendimento dai problemi di relazione.



Crescere in coesione

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE:
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI



Unione Europea

FONDI
STRUTTURALI
EUROPEI

pon
2007-2013



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per le
D.G. per gli Affari Internazionali - Ufficio IV
Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei
e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale

COMPETENZE PER LO SVILUPPO (FSE)



4. L'Azione "Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi"

4.1 Le finalità

Nelle "Raccomandazioni" del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno 2011 (2011/C/191/01) sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico vengono individuate le strategie di intervento più efficaci per il contrasto dei fenomeni di abbandono e dispersione scolastica: *"Al livello della scuola o dell'istituzione di formazione, le strategie contro l'abbandono scolastico si inseriscono in una politica globale di sviluppo scolastico. Esse mirano a creare un ambiente di apprendimento positivo, a rafforzare la qualità e l'innovazione pedagogiche, a migliorare la capacità degli insegnanti di far fronte alla diversità sociale e culturale e a sviluppare metodi di lotta contro le violenze e il bullismo."*

In coerenza con le strategie individuate nelle "Raccomandazioni" l'azione "Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e la creazione di prototipi innovativi" (F3) mira ad intervenire sulle diverse cause e soprattutto sui molteplici soggetti coinvolti nel problema.

A tal fine, la progettazione presentata dalla scuola capofila, elaborata con il coinvolgimento di tutti gli attori della rete, mira a realizzare "un insieme di interventi differenziati e complementari rivolti a studenti, alle loro famiglie, al personale docente e agli altri operatori territoriali, finalizzati a rendere la scuola più attrattiva e vicina ai bisogni degli studenti coinvolti e al mercato del lavoro, attraverso un modello organizzativo aperto ed aggregante, dove i saperi possono costruirsi in spazi collaborativi, flessibili e dinamici, anche attraverso l'integrazione di metodologie didattiche che promuovano e valorizzino l'apprendimento in tutti i contesti, formali, informali e non formali".

La natura innovativa e prototipale dell'azione implica un percorso di durata biennale (due annualità scolastiche) indispensabile per assicurare continuità e maggiore efficacia alle azioni messe in campo. Richiede, al contempo, l'adesione a un modello complesso di azione integrata che prevede azioni mirate all'effettivo contrasto alla dispersione.

L'azione condivisa costituisce, infatti, il frutto di un percorso effettivamente partecipativo che vede la corresponsabilità di tutti i soggetti e le persone coinvolti e che si colloca in una cornice multidimensionale, con il coinvolgimento di diverse figure professionali.

Tre possono essere i campi di intervento fondamentali: quello scolastico, quello formativo e quello sociale, tutti finalizzati al perseguimento del benessere psicofisico della persona.

Ulteriori elementi indispensabili sono: la stretta connessione del progetto all'offerta formativa e al curriculum di ciascuno degli istituti della rete e la definizione di una progettazione integrata in rete attraverso :

- la messa a disposizione della rete di dati e informazioni;
- la messa in campo di azioni volte ad accompagnare e sostenere l'iscrizione e la frequenza con modalità innovative di percorsi di studio/formazione per i ragazzi in difficoltà;
- il coinvolgimento delle famiglie degli alunni dispersi e a rischio di dispersione e la loro condivisione del piano di azione individuale;
- il monitoraggio del percorso formativo intrapreso e la progettazione di specifici interventi di riorientamento, centrati sulla persona e sui suoi bisogni;
- un costante e articolato lavoro di ricerca/studio dei fattori locali scatenanti processi di dispersione.

La realizzazione delle attività deve, inoltre, condurre alla costruzione di prototipi di intervento, che, modellizzando azioni e strumenti efficaci e innovativi di recupero e sviluppo delle potenzialità dei giovani a



forte rischio di emarginazione, illegalità e devianza, consentano la diffusione e la disseminazione delle migliori pratiche al fine di moltiplicare i risultati anche nelle realtà non immediatamente coinvolte nelle reti.

La progettazione degli interventi dovrà seguire, pertanto, le seguenti caratteristiche e condizioni:

- favorire l'accoglienza degli alunni, sia con apposite iniziative all'inizio dell'anno scolastico, sia in tutti i momenti in cui dovessero verificarsi nuovi ingressi nel corso dell'anno e, con particolare attenzione, all'avvio di un nuovo ciclo di studi;
- inserire l'orientamento nel progetto formativo di ogni ciclo di studi e prevedere azioni di sostegno specialmente nelle classi terze delle scuole secondarie di 1° grado e nelle classi prime e seconde del secondo ciclo;
- considerare il rischio elevato di dispersione soprattutto nel passaggio tra i cicli (sfruttando ad esempio le opportunità di coordinamento nella continuità verticale degli istituti comprensivi);
- favorire in ogni ciclo scolastico e in ogni disciplina il radicamento della didattica orientativa, strumento per l'acquisizione di competenze e la maturazione del progetto di vita di ciascuno;
- sostenere i passaggi tra i vari sistemi dell'istruzione sia in ingresso, con il riconoscimento di crediti, sia in uscita con la certificazione delle competenze acquisite;
- stabilire più stretti contatti con le famiglie allo scopo di illustrare finalità e metodi della vita scolastica e sostenere la genitorialità consapevole costruendo con l'alunno e la sua famiglia un piano di azione personalizzato che lo accompagni e sostenga con efficacia;
- individuare possibili percorsi e azioni formative vicini alle motivazioni e alle attitudini di ogni singolo alunno in difficoltà attraverso l'utilizzo di una didattica operativa e delle nuove tecnologie, specie quelle più vicine ai giovani;
- accompagnare e sostenere gli alunni dispersi o a rischio di dispersione nell'attuazione del percorso formativo scelto attraverso attività di tutoraggio e forme di *peer education* e di *cooperative learning*;
- introdurre moduli didattici innovativi vicini al sentire degli alunni per favorire la motivazione degli alunni e al tempo stesso il cambiamento professionale degli insegnanti, chiamati ad affrontare nuove responsabilità e nuove forme di disagio;
- organizzare anche in maniera flessibile l'orario scolastico e la ripartizione dei compiti tra le discipline in modo da superarne la frammentarietà e l'enciclopedismo;
- promuovere e sostenere l'innalzamento graduale delle competenze e conoscenze di base;
- promuovere tra i docenti e gli studenti la conoscenza del mercato del lavoro e l'avvicinamento tra scuola e lavoro, sostenendo ciascuno nella individuazione delle proprie attitudini ed aspettative;
- orientare al lavoro e alla scelta della tipologia di studi secondari, valorizzando le attitudini personali;
- realizzare interventi di formazione che consentano di coniugare l'acquisizione delle competenze con la conoscenza e le richieste del mercato del lavoro;
- svolgere un continuo e attento monitoraggio delle situazioni rilevate come a rischio, con particolare attenzione per quella fascia di studenti, appartenenti al ciclo dell'obbligo scolastico, che presentano costantemente un rendimento insufficiente e non idoneo ad affrontare un nuovo grado di scuola;
- monitorare la frequenza irregolare e ogni forma di disagio che si manifesti già nella scuola dell'infanzia e primaria, nonché l'interruzione anticipata degli studi da parte degli studenti prima della conclusione dell'obbligo;
- monitorare il periodo di transizione post scolastica in cui i giovani hanno difficoltà ad integrarsi nella vita adulta per la mancanza di qualifiche e competenze necessarie.



4.2 Le aree geografiche di intervento

I progetti F3 operano innanzitutto per prevenire la dispersione e promuovere il raggiungimento almeno del completamento della scuola secondaria, per questo devono intervenire tempestivamente sugli allievi che presentano le maggiori fragilità a scuola: ad esempio difficoltà nell'apprendimento, nella socializzazione con i compagni, atteggiamenti di rifiuto e aggressività, appartenenza a famiglie estranee alla cultura dell'apprendimento e della cittadinanza attiva. I dati sulle competenze di base degli allievi, uniti a quelli sull'abbandono e sulle irregolarità di frequenza, costituiscono i primi indicatori che consentono di individuare l'entità del fenomeno e localizzare le aree di maggiore criticità.

Le indagini internazionali, e prioritariamente PISA-OCSE cui l'Italia partecipa con continuità dal 2000, hanno attirato l'attenzione sulle differenze dei risultati dell'istruzione nelle diverse regioni del Paese. Nonostante il suo carattere "nazionale" infatti, in Italia, il sistema istruzione produce esiti molto diversi nelle diverse aree territoriali. Benché l'ultima rilevazione del PISA, 2009, abbia evidenziato un trend di netto miglioramento per le regioni del Sud³⁷, persiste, ed è significativa, la differenza di competenze fra i quindicenni del Sud e del Nord del Paese. Le regioni meridionali sono infatti quelle che hanno conseguito un punteggio medio inferiore a quello nazionale e sono anche quelle con la percentuale più alta di studenti che si collocano ai livelli più bassi della scala di misura delle tre "literacy" (lettura, matematica e scienze).

Queste differenze di risultato sono da tempo oggetto di analisi e di riflessione e vengono confermate dai dati dal Sistema Nazionale di Valutazione per tutti i livelli di scolarità.

Per quanto non sia possibile attribuire una relazione causale, automatica, fra i bassi livelli di competenze degli allievi del Sud e il disagio socio-economico che caratterizza il meridione, tuttavia è ragionevole supporre che il contesto di provenienza degli allievi abbia una certa influenza³⁸ sui risultati di apprendimento. Analizzando i dati forniti dall'indagine PISA 2003, Bratti, Checchi e Filippin hanno elaborato un modello per stimare il peso di diversi fattori sulle *performance* degli studenti nelle indagini del PISA³⁹. Ciò permette agli autori di confrontare, al netto delle differenze del *background* socio-economico-culturale, i risultati dei quindicenni nel meridione e delle altre regioni. Questa la loro conclusione: "Noi interpretiamo questo risultato come evidenza del fatto che se gli studenti meridionali frequentassero scuole dotate di risorse (in termini di edifici e attrezzature, ma non di insegnanti) analoghe a quelle dei loro coetanei del Nord e se vivessero in contesti sociali equivalenti dal punto di vista del mercato del lavoro e dell'analfabetismo, con molta probabilità essi registrerebbero dei livelli di competenza del tutto equivalenti a quelli registrati nelle regioni settentrionali".

I Programmi Operativi Nazionali FSE e FESR e altre misure perequative nazionali mirano a compensare gli svantaggi di contesto; il trend di miglioramento dal 2000 al 2009, cui già si è accennato riguardo ai risultati nelle indagini PISA-OCSE, lascia inferire l'efficacia di tali misure.

Le indagini internazionali e nazionali sulle competenze evidenziano però anche un'ulteriore caratteristica delle scuole meridionali, che si traduce in una minore equità del sistema scolastico nelle regioni del sud, rispetto al resto del Paese, e richiede pertanto azioni mirate di contrasto.

37 INVALSI (2010), *Le competenze in lettura, matematica e scienze dei quindicenni italiani* Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione. Frascati 2010.

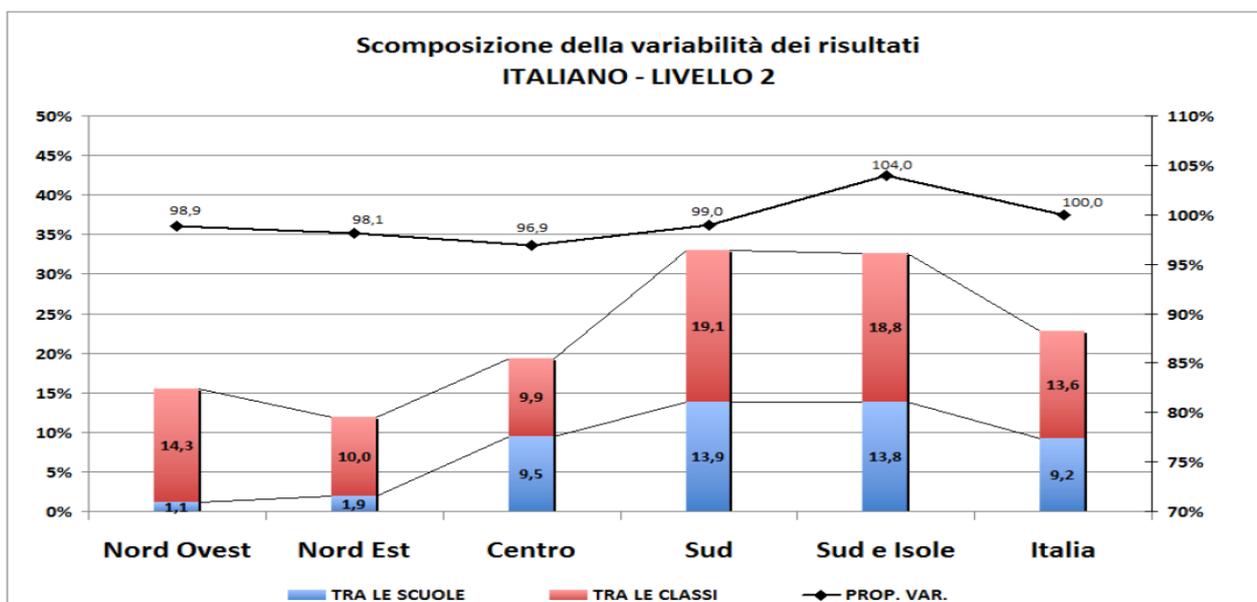
38 OECD (2010) PISA 2009 Results: Overcoming social background - Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

39 Massimiliano Bratti, Daniele Checchi, Antonio Filippin (2007) "Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003" Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo. Società Editrice il Mulino. Bologna 2007



La caratteristica che viene studiata è la variabilità tra scuole⁴⁰. Essa, analizzata all'interno di un determinato territorio, fornisce una misura di quanto le scuole differiscono in termini di risultati medi prodotti. Tanto più la variabilità è elevata, tanto maggiore è il divario dei risultati medi di un'istituzione scolastica rispetto a un'altra.(INVALSI -SNV 2011/12).

Il grafico che segue è riferito ai risultati delle prove nella classe seconda della scuola primaria nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione 2011/12 e mostra la variabilità fra scuole e fra classi nelle diverse aree del paese. È comunque importante osservare che nelle due aree geografiche settentrionali la somma della variabilità tra scuole e tra classi è decisamente inferiore rispetto alla stessa somma calcolata per l'Italia. In altri termini, ciò significa che al Nord gli alunni sono raggruppati in scuole e in classi che differiscono tra loro in termini di risultati medi complessivi meno di quanto non si verifichi a livello nazionale. I grafici (.....) mostrano che la variabilità tra scuole e tra classi cresce al Centro, attestandosi comunque al di sotto del livello nazionale, mentre assume valori decisamente più alti nelle due aree del Mezzogiorno. Dal punto di vista sostantivo, ciò significa che già dalla seconda classe della scuola primaria si riscontra una forte eterogeneità tra scuole e tra classi nel Mezzogiorno. (INVALSI 2012)



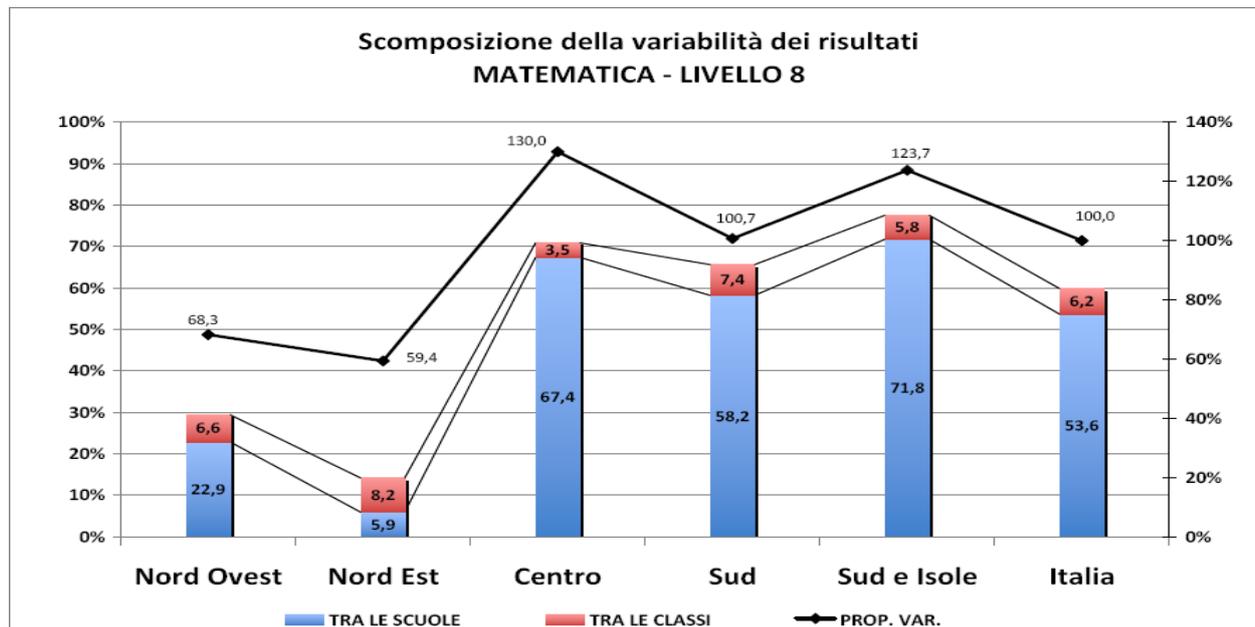
INVALSI Sistema nazionale di Valutazione 2011/12

Il fenomeno cresce ulteriormente nei livelli successivi: Per la classe V primaria si accentuano le tendenze emerse per la classe II primaria. Al Nord il peso della variabilità tra scuole e tra classi tende a diminuire, (con un leggero aumento di quella tra scuole a discapito di quella tra classi), nel Mezzogiorno tende ad aumentare il peso di entrambe. Questa accentuazione sembrerebbe segnalare una differenziazione nell'efficacia delle diverse scuole e classi. (INVALSI 2012).

Il secondo grafico mostra l'ampiezza per il biennio della scuola secondaria superiore (livello 8), le differenze al sud non possono essere giustificate solo con la differenza fra studenti che frequentano i licei e allievi degli istituti tecnici o professionali

⁴⁰ INVALSI (2012) Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2011/12 :rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nelle classi I e III (Prova nazionale) della scuola secondaria di primo grado e nella II classe della scuola secondaria di secondo grado.

http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/Rapporti/Rapporto_rilevazione_apprendimenti_2012.pdf



INVALSI Sistema nazionale di Valutazione 2011/12

I dati sulla variabilità fra scuole dicono che il servizio scolastico non offre lo stesso livello di formazione anche all'interno di una stessa provincia o di una stessa città. L'aspetto positivo è che nelle regioni con maggiori svantaggi socio-economici è possibile "fare meglio", perché, indipendentemente dalle criticità del contesto, esistono al Sud scuole che formano allievi che producono prestazioni molto alte. L'aspetto negativo è che le scuole in cui si concentrano gli studenti con risultati insufficienti tendono a rinforzare le disuguaglianze soprattutto per gli allievi più "deboli", infatti tali scuole costituiscono un doppio *handicap* per gli studenti più svantaggiati poiché non riescono a mitigare le influenze negative del contesto.

Nel novembre 2012 il Commissario europeo agli affari economici inviò un documento al Governo italiano con 39 domande relative alle scelte della politica del paese per uscire dalla crisi. La tredicesima recitava: "What will be the features of the restructuring programme for individual schools with unsatisfactory results at the INVALSI tests? Si tratta di un'esplicita richiesta di interventi mirati a garantire il miglioramento del sistema istruzione agendo sulle scuole in cui si concentrano gli allievi con i risultati di apprendimento più critici, interventi cioè che partano da dati oggettivi "interni" al sistema istruzione e siano finalizzati a garantirne efficacia ed equità.

4.2.1 La metodologia per l'individuazione delle aree di intervento

L'azione F3, per la prima volta nel PON 2007/2013 e, più in generale, nella politica nazionale dell'istruzione, è costruita come intervento rivolto a specifiche scuole che presentano particolari criticità rispetto alla dispersione scolastica e rispetto ai livelli di competenze acquisiti dai loro allievi. Si è scelto di non indicare le singole istituzioni scolastiche, ma di intervenire sulle aree in cui queste scuole sono concentrate per rafforzare tutta l'offerta di istruzione in un dato territorio. Tutte le istituzioni scolastiche di tali aree sono pertanto le destinatarie degli interventi (cr. Allegato 1 della Circolare prot. N. 11666 "Elenco delle aree, dei Comuni e delle zone urbane"), a esse è chiesto di costruire le reti con le scuole e con altri attori del loro territorio per potere intervenire innanzitutto sui loro propri allievi.

La procedura di individuazione si basa sui dati provenienti dall'Anagrafe Nazionale degli allievi del MIUR e dall'INVALSI. E' stata predisposta una graduatoria delle scuole con maggiore percentuale di interruzione di frequenze e di abbandoni, ed è stato elaborato dall'INVALSI un indicatore composito - che tiene conto



dell'indice di status socioeconomico - culturale, dei livelli di apprendimento e della percentuale di abbandoni per ogni scuola – per individuare gli istituti scolastici con maggiori criticità.

L'elenco dei Comuni e delle aree, in cui saranno realizzati gli interventi, è stato redatto individuando i Comuni (o le zone urbane/ quartieri individuati dai CAP) in cui sono concentrati gli Istituti che presentano maggiori criticità per la loro posizione nella graduatoria sulla dispersione e/o per il valore dell'indicatore composito.

Per fare una stima delle reti necessarie a coprire tutti gli istituti individuati sono state ipotizzate delle reti esemplificative cui corrispondono le "aree" che comprendono i comuni (o le zone urbane/ quartieri) in cui questi istituti hanno sede. Le proposte degli istituti scolastici, all'Azione 3 del Piano di azione e coesione, definiscono oggi l'effettiva costituzione delle reti e le aree corrispondenti in cui verranno realizzati gli interventi.

In queste stesse aree, in virtù dell'Accordo con il Ministero dell'Interno, sono previsti investimenti a carico del PON-Sicurezza attraverso l'attuazione delle idee progettuali definite nell'Accordo di programma con il MIUR e con il Ministero per la coesione territoriale (in particolare "Impianti sportivi nelle aree a maggiore dispersione scolastica" e "percorsi formativi nei centri di aggregazione giovanile"). Nei fatti, molte delle aree specifiche identificate attraverso la procedura indicata, coincidono con quelle che sono state individuate dal Ministero dell'Interno per i propri interventi, perché insistono su territori gravemente colpiti da fenomeni criminali. Ciò comporta che in queste zone o sono già stati fatti o si potranno fare investimenti sinergici del PON-Sicurezza.

4.3 Le metodologie d'intervento

Le riforme promosse negli ultimi anni nei settori dell'educazione e della formazione nel suo complesso e, in particolare, il riordino degli istituti secondari di 2° grado, attribuiscono grande attenzione, come già evidenziato in precedenza, all'orientamento in termine di prevenzione degli insuccessi e di garanzia della continuità e coerenza dell'offerta educativa⁴¹ e allo sviluppo di collaborazioni tra il sistema educativo, gli Enti Locali, a cominciare dalle Regioni, e gli altri Soggetti pubblici e privati del territorio. Data la sua estesa presenza nella vita e nella formazione dei giovani, alla scuola viene senz'altro assegnato il ruolo importante di coordinamento tra i vari Soggetti e di disegno della strategia organizzativa e operativa di un possibile sistema integrato in grado di fornire risposte unitarie e coerenti ai bisogni espressi dai singoli.

È per questo che l'elemento fondante dell'azione di contrasto alla dispersione scolastica e di sviluppo di prototipi innovativi è rappresentato dalla **"rete"**: rete ad ogni livello e tra tutti i soggetti del territorio (scuole di ogni ordine e grado, famiglie, enti locali, imprese, agenzie, etc.), finalizzata a ripristinare e raccordare i diversi livelli di intervento, chiarire i ruoli e le funzioni dei diversi Soggetti, condividere modelli d'intervento, risorse e servizi, lasciando in ogni caso ai singoli contesti la libertà di ricercare soluzioni adeguate rispetto ai propri bisogni. La rete intesa come struttura di servizio che produce legami, condivisione, dialogo, comunicazione a tutto vantaggio dei giovani e del loro sviluppo.

Tale processo comporta il confronto e l'"assimilazione culturale" tra tutti i Soggetti/partner al fine di realizzare un sistema di governo che superi le identità di appartenenza e si riconosca nell'interesse primario della persona in quanto tale. E' ineludibile, infatti, la complementarietà fra il Piano dell'offerta formativa della scuola e i servizi che altri enti istituzionalmente erogano nei confronti degli stessi soggetti in un territorio. Allo scopo di accompagnare la persona nello sviluppo del suo progetto personale, è necessario partire da un sistema condiviso di analisi dei fabbisogni socio-economici del territorio e dei bisogni (reali e percepiti o inespressi) delle singole persone. Individuare le priorità fra i bisogni territoriali e conoscere i

⁴¹ Vedi i Decreti Legislativi n. 21 e 22 del 14 gennaio 2008, attuativi della Legge 11 gennaio 2007 n.1.



bisogni della persona per cui si interviene sono le prime azioni da promuovere in un sistema a rete, ove, pur a fronte dei diversi servizi erogati dai differenti partner, ci si riconosca tutti nella stessa “mission” che consiste nell’aiutare la persona a costruire il proprio progetto di vita, a partire dalla conoscenza dei suoi bisogni e anche di eventuali difficoltà. In questa nuova visione, la rete e la governance di rete, ai vari livelli, diventano una necessità, come garantire la coerenza e la responsabilità di ciascuno.

Nell’attuale situazione sociale ed economica, infatti, appare evidente che, per mettere la persona in grado di gestire l’insicurezza, adattarsi a nuove situazioni, assumersi responsabilità, pianificare il cambiamento e non subirlo, è necessario puntare, in particolare, su due elementi:

- a) lo sviluppo di competenze chiave, intese in senso dinamico e processuale e spendibili nel mercato del lavoro e nella società;
- b) la promozione di una didattica orientativa, mirata alla formazione di persone autonome, responsabili, capaci di scegliere e decidere in ogni situazione.

In questo quadro affermare il paradigma delle competenze significa riformare sia il modello di formazione del docente, sia il processo di insegnamento/apprendimento della scuola. Una tale trasformazione porta a interrogarci su quali competenze debbano possedere i docenti per generare competenze e governare processi di apprendimento positivi e attivi nei nostri studenti. I due processi sono, infatti, collegati.

Oggi i docenti di ogni ordine e grado di scuola hanno un ruolo che non è più quello di trasmettitori dei saperi, quanto piuttosto di costruttori di saperi e di competenze. Ad essi il nuovo contesto sociale ed economico affida il ruolo di intermediazione tra i giovani e le società per prepararli adeguatamente all’inserimento nel lavoro e nella società. Tale nuovo ruolo implica il definitivo passaggio dal sapere tradizionale al “saper essere e saper fare” di cui oggi la società e il mondo del lavoro hanno tanto bisogno.

Porre al centro la persona e la realizzazione del suo progetto di vita in tutto l’arco formativo implica lo sviluppo di specifiche competenze orientative, cioè l’insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti, motivazioni necessarie alla persona per affrontare qualunque compito o situazione in ogni momento della vita e per inserirsi in modo creativo e attivo nella società in trasformazione.

Tra le più importanti competenze orientative necessarie allo sviluppo dell’autonomia personale ricordiamo la capacità di:

- attivarsi di fronte a un compito/problema, di agire in una situazione complessa (comportamento proattivo);
- confrontarsi con gli altri, allargando il proprio punto di vista;
- pianificare azioni, analizzando gli elementi del problema o situazione e di valutare risultati e conseguenze delle strategie messe in atto.⁴²

Quale è, perciò, il nuovo modello di scuola e di apprendimento, quale il nuovo ruolo del docente, quale l’approccio metodologico in classe, quale il ruolo del territorio e dei soggetti coinvolti? Bisogna puntare su un nuovo modello di docente, che deve diventare egli stesso e per primo competente nella direzione indicata. Per questo oggi il compito del docente è quello di:

- sostenere e facilitare i processi di apprendimento degli studenti a lui affidati;
- saper leggere i bisogni e le aspettative di ogni studente;
- utilizzare la disciplina come strumento, selezionando ciò che è utile per raggiungere lo scopo prefissato nel migliore dei modi, (cioè la formazione integrale della persona);

⁴² M.L. Pombeni: Il contributo della scuola al processo di auto-orientamento. Verona, COSP, 2007.



- utilizzare strumenti e forme di comunicazione vicine al mondo degli studenti, a cominciare dalle tecnologie;
- sollecitare e guidare gli studenti lungo il percorso formativo sostenendo il loro interesse, curiosità e motivazione;
- riflettere e monitorare i processi, il vissuto e i bisogni di ogni studente;
- farsi carico dell'apprendimento di ciascuno e del relativo sviluppo cognitivo e relazionale, emozionale e motivazionale;
- portare la vita reale all'interno della scuola, riconoscendo ad essa dignità formativa.

Se la missione della scuola orientativa è quella di formare persone competenti, autonome e responsabili, è chiaro che non è più sufficiente possedere solo "buone competenze", ma è necessario promuovere lo sviluppo di personalità mature in possesso di competenze trasversali, che mettano la persona in grado di prevenire i fattori di disagio, gestendo l'insicurezza, sviluppando capacità di adattamento a nuove situazioni e di pianificazione del cambiamento. Questa è la vera nozione di orientamento formativo.

La didattica deve, pertanto, privilegiare situazioni il più possibile reali e significative (dotate di senso per i nostri studenti) e problematiche, cioè poste in termini problematici, perché la scelta di situazioni vicine alla realtà rende più solide le conoscenze e le abilità che si apprendono, oltre che utilizzabili e spendibili in più contesti. In tal senso, la didattica orientativa indica quella particolare predisposizione delle attività da parte del docente finalizzata consapevolmente a preparare lo studente a gestire in modo autonomo e consapevole il processo di auto-orientamento, comprensivo di scelte e decisioni, reso possibile attraverso lo sviluppo delle competenze orientative generali. Questo implica l'utilizzo delle discipline in maniera strumentale rispetto all'obiettivo principale che è lo sviluppo dell'autonomia del soggetto.

Sviluppare una didattica orientativa significa, appunto, promuovere una didattica attraente e vicina ai bisogni degli studenti, centrata sull'operatività delle situazioni di apprendimento, sull'organizzazione di percorsi di apprendimento centrati su compito, dotati di senso e motivanti, che pongono al centro l'aula scolastica intesa come un "laboratorio".

Il termine laboratorio, in questo caso, rappresenta sia il luogo fisico, specificamente attrezzato, sia il momento formativo in cui gli studenti progettano, costruiscono artefatti e manipolano materiali, prevedono, sperimentano, confrontano e si confrontano, discutono, scelgono e decidono affiancati e sostenuti dal docente mediatore e guida. Tale modello didattico è applicabile a qualunque disciplina: parte dal dato problematico dell'esperienza e del contesto che circonda lo studente, che diventa centrale nel laboratorio (classe o aula laboratorio che sia), ove egli impara a indagare, analizzare, problematizzare, cogliere nessi di causa e di effetto, confrontare, selezionare, dedurre, ipotizzare, comunicare, decidere, ricavando informazioni, conoscenze, ma anche procedure e modelli cognitivi. Il laboratorio, ove lo studente è protagonista, ha, perciò, un forte valore formativo e orientante per il suo coniugare sapere e saper fare, nonché per il rendere concreto, reale e spendibile l'apprendimento.

I processi di riordino che hanno interessato il primo ed il secondo ciclo di istruzione considerano la didattica realizzata in contesti laboratoriali come una delle metodologie più efficaci per motivare gli allievi allo studio e per contrastare l'insuccesso scolastico e la dispersione, attraverso percorsi formativi attrattivi.

Nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012) riguardo alla metodologia laboratoriale si afferma: "Realizzare attività didattiche, in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può



essere attivata sia nei diversi spazi ed occasioni interne alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento"⁴³.

Il laboratorio si configura, quindi, come luogo formativo privilegiato per il rinforzo della motivazione e delle competenze di base e per l'acquisizione attiva e unitaria dei saperi attraverso il metodo sperimentale. Come ambiente di apprendimento all'interno della scuola (aule, laboratori dedicati) e all'esterno della scuola (spazi aperti, laboratori legati alle attività del territorio e messi a disposizione dai partner della rete). La situazione formativa organizzata in termini laboratoriali è, tuttavia, una situazione di estrema complessità, che richiede una importante elaborazione concettuale ed un'analitica progettazione da parte del docente, finalizzata a sviluppare e strutturare ogni aspetto e momento del laboratorio per garantirne l'esito formativo per ciascuno degli studenti coinvolti.

In linea con tale impostazione metodologica il PON Sicurezza ha previsto interventi specifici per il potenziamento degli impianti sportivi e per i laboratori musicali come elementi che possono contribuire al benessere psico-fisico e all'acquisizione di valori che contrastano la dispersione e, nello stesso tempo diventano baluardo di comportamenti a favore della legalità. La pratica sportiva diventa un momento di inclusione sociale dei gruppi svantaggiati ed in linea con il risultato di apprendimento previsto dai regolamenti di riordino.

Nel contesto delle reti di contrasto della dispersione scolastica i laboratori territoriali assumono, poi, un ruolo particolarmente rilevante. Essi, infatti, consentono di valorizzare il contributo dei singoli soggetti partner, sia per quanto riguarda l'utilizzazione di strutture esterne, sia per quanto concerne l'apporto di specifiche competenze professionali. Nell'ambito dei laboratori espressivi, ad esempio, la struttura di un teatro comunale o parrocchiale può essere messa a disposizione dai soggetti componenti la rete; associazioni territoriali che operano nel settore possono fornire esperti di dizione, di mimica o altro, contribuendo a migliorare l'espressività degli alunni e la fiducia in sé stessi. Così anche i musei presenti nei piccoli centri possono diventare laboratori didattici per sperimentazioni scientifiche e per il recupero delle radici e delle tradizioni; i laboratori delle istituzioni scolastiche e delle comunità professionali, in coerenza con gli indirizzi e le opzioni degli istituti tecnici e professionali, con i percorsi triennali di qualifica e diplomi quadriennali di leFP, nonché con le attività di riferimento delle botteghe –scuola, possono essere messi a disposizione delle reti etc. Si possono prevedere, a seconda del contesto, diverse tipologie di laboratori finalizzate a:

- recuperare e approfondire le competenze di base;
- accompagnare le fasi di passaggio tra i percorsi di Istruzione e di leFP;
- sviluppare fattori motivazionali;
- orientare al proseguimento degli studi;
- orientare al lavoro.

A tale scopo la classe tradizionale assume un'organizzazione flessibile, sia nell'individuazione di specifici gruppi di alunni, sia nella strutturazione di un tempo scuola adeguato al contesto e alle situazioni, secondo modalità che le reti individuano nella loro autonomia progettuale e operativa.

Con riferimento specifico al collegamento tra scuola e mondo del lavoro, su cui numerosi documenti nazionali ed europei richiamano l'attenzione, anche in relazione al rapporto con gli attori del volontariato e del privato sociale, nel contesto nazionale non mancano esempi di buone pratiche che costituiscono punto

⁴³Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione allegato al Regolamento ministeriale del 16/11/2012 - http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf



di riferimento per la progettazione di attività didattiche innovative. Le esperienze in azienda, a riguardo, rappresentano strumenti di orientamento e di interconnessione tra il sistema formativo e quello lavorativo; costituiscono metodologie didattiche attive basate su un progetto educativo cui collaborano scuola e impresa, considerata quest'ultima come luogo di formazione e di apprendimento. Tali esperienze hanno motivato molti alunni "difficili", anche a rischio dispersione, e hanno riscosso l'apprezzamento dei soggetti territoriali. Nelle aree caratterizzate da un forte tasso di dispersione sono risultate particolarmente attrattive le attività correlate ai beni culturali e ai luoghi dell'arte e dell'artigianato artistico.

Nell'alleanza formativa tra scuola e contesto produttivo, l'esperienza delle botteghe-scuola (esperienza presso botteghe artigiane), inoltre, recuperando la tradizione artigianale, si configurano come luoghi d'incontro e di formazione per i giovani che considerano l'artigianato di qualità una concreta prospettiva professionale. La Bottega - scuola consente l'incontro fra Maestri artigiani e giovani allievi, mettendo i primi nella condizione di trasmettere i propri saperi e tecniche ed ai secondi di arricchire il proprio bagaglio di conoscenze e competenze.

La formazione in Bottega - scuola persegue i seguenti obiettivi:

- recuperare «gli antichi mestieri» attraverso la rivitalizzazione di produzioni che sono in fase di estinzione, soprattutto quelle legate al *made in Italy*;
- potenziare le opportunità di inserimento professionale in determinati settori artigianali tradizionali, che hanno poca visibilità e immagine ma che possiedono un elevato contenuto di professionalità e di qualità;
- fornire un contributo formativo e professionale per la creazione di micro-imprese, al fine di favorire il ricambio generazionale in imprese già in essere e di incentivare le capacità imprenditoriali dei giovani.

In tali "botteghe", il processo di apprendimento è imperniato sulla presenza di un maestro artigiano che mostra a chi deve apprendere cosa deve fare e come deve farlo, attivando un processo di imitazione. Il maestro assiste di continuo l'apprendista secondo le necessità e progressivamente gli lascia autonomia e responsabilità. Si viene, in tal modo, a creare un processo di condivisione di esperienze grazie alle quali chi apprende può acquisire un insieme di competenze che ne favorisce la crescita e lo sviluppo cognitivo.

Accanto all'apprendimento in contesti operativi reali, che costituisce, dunque, spazio privilegiato e palestra per accrescere la motivazione allo studio dei giovani e aiutarli nella scoperta delle vocazioni individuali e nell'elaborazione di un personale progetto di vita, un ulteriore elemento fondante del modello d'intervento proposto è rappresentato dal riconoscimento della centralità della persona_nella sua individualità e diversità riguardo a età, genere, appartenenza sociale e culturale, con i suoi valori, aspirazioni e attitudini...) nell'azione educativa della scuola. La personalizzazione dei percorsi formativi costituisce, infatti, una significativa opportunità per garantire attenzione alle differenze del singolo allievo nella pluralità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale). Non sempre nella didattica ordinaria è possibile negoziare un percorso formativo, concordare e condividere gli obiettivi da raggiungere con i ragazzi, verificarli in itinere. L'azione di contrasto alla dispersione scolastica prevede, invece, all'interno dei moduli questa opportunità al fine di assicurare una maggiore integrazione, inclusione sociale e formativa nel rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno degli allievi coinvolti.

La persona, alunno, studente, lavoratore, con la sua individualità e diversità è il centro dell'azione educativa e il fulcro dell'impegno e dell'azione della scuola e dei Soggetti del territorio. Al centro del nuovo impianto progettuale c'è la persona con le sue specificità (età, genere, appartenenze sociali e culturali, valori e aspirazioni personali, etc.) e il suo contesto di vita. Questa nuova concezione riconosce e sottolinea l'importanza dell'orientamento, che accompagna la persona lungo tutto il corso della vita e che si caratterizza per le diverse azioni a sostegno di questo processo, in funzione della specificità dei bisogni



orientativi del singolo. La persona, infatti, lungo tutto il percorso di formazione, deve essere messa in condizione di costruire e acquisire competenze, che possano accompagnarla nei vari momenti della vita e facilitarla nell'esercizio di scelte ragionate e consapevoli. Questo implica anche lo sviluppo di un curriculum unitario, verticale e continuo, che supera la tradizionale frammentazione e separazione tra ordini e gradi di scuola in funzione di una formazione unitaria che si sviluppa per gradi e livelli e che utilizza le discipline in modo strumentale, funzionale all'apprendimento formativo. La disciplina, quindi, non è il fine della formazione, ma lo strumento al servizio dell'intervento formativo. Nella seconda parte delle Linee guida "istruzione operativa per la progettazione esecutiva" le differenti metodologie di intervento sono state raggruppate in un certo numero (14 diverse tipologie) di categorie.

4.4 I destinatari

Gli interventi promossi dalle reti constano di azioni focalizzate rivolte a particolari destinatari di intervento, gli specifici destinatari:

<p>✓ Giovani e allievi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a rischio di abbandono del percorso scolastico e formativo (con bisogni educativi speciali, provenienti da famiglie povere, da situazioni multi-problematiche, migranti, ecc.); • che hanno abbandonato precocemente l'iter scolastico - formativo; • in possesso di bassi livelli di competenze, bisognosi di azioni di orientamento nella fase di transizione dal I al II ciclo d'istruzione, accompagnamento e sostegno alla <i>school-work transition</i> e alla socializzazione al lavoro. 	<p>✓ Stakeholder del territorio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • genitori e famiglie, • personale scolastico delle istituzioni scolastiche del territorio. <p><u>Si sottolinea che questi destinatari sono strumentali alla efficacia e alla qualità dell'azione educativa rispetto agli allievi e ai giovani che devono completare l'obbligo scolastico o formativo.</u></p>
--	---

Si precisa che target prioritari degli interventi sono gli allievi, nonché le loro famiglie e il personale, degli istituti scolastici con sede nei Comuni e nelle zone urbane di cui all'Allegato 1 della Circolare prot. N. 11666. Potranno comunque venir progettati interventi che includano allievi/famiglie/personale dell'istituto capofila (questa scuola, come è noto, può non ricadere nelle zone elencate nell'allegato 1 alla circolare AOODGAI/11 del 31/0/72012) o di altri istituti scolastici della rete. Ciò al fine di formare gruppi compositi con soggetti che possano supportarsi vicendevolmente, scambiare esperienze e promuovere cooperazione ed emulazione nello scambio fra pari.

Gli obiettivi di crescita (obiettivi di apprendimento connessi allo sviluppo di competenze specifiche o alla variazione del comportamento) sono correlati esclusivamente ai giovani e agli allievi, gli altri target, famiglie e personale scolastico, sono coinvolti in modo strumentale per favorire l'apprendimento e la crescita degli studenti.

Gli indicatori di risultato vengono selezionati in corrispondenza delle caratteristiche del particolare target: se, ad esempio, il target è un allievo ROM a frequenza irregolare e scarsi risultati di apprendimento gli indicatori utili a registrare un cambiamento possono essere il numero di assenze e i risultati del test INVALSI. Registrando la *baseline* sarà possibile fare una stima del valore target cui è ragionevole mirare dopo l'intervento (ad esempio la riduzione a 1/3 dei giorni di assenza o un determinato punteggio ai test di italiano e matematica). Parallelamente osservazioni qualitative in itinere consentiranno valutare se la strategia di intervento adottata è adeguata, ove va migliorata, intensificata o altro.



Il Primo atto nella stesura del progetto esecutivo è l'individuazione dei target, essi sono ben noti ai componenti della rete che hanno avanzato la candidatura muovendo dai bisogni individuati sul proprio territorio e, quindi, dai concreti soggetti da coinvolgere con interventi mirati per contrastare derive di disaffezione, insuccesso, abbandono scolastici.

Nel progettare e portare avanti gli interventi la rete dovrà costruire e valorizzare patti educativi tra scuola e famiglie, coinvolgendo anche gli altri attori educativi del territorio al fine di mantenere i bambini e ragazzi entro un sistema di "sponda adulta competente". Pertanto una parte della progettazione comprenderà lo sviluppo di azioni dedicate sia alle famiglie sia a tutto il personale scolastico affinché gli ambienti educativi in cui i minori si muovono siano competenti nell'affrontare i loro problemi, capaci di accoglierli e guidarli, pronti a sostenerli e a individuare tempestivamente il sorgere di criticità e ostacoli.

4.4.1 Particolari gruppi target

Allievi migranti e allievi appartenenti a gruppi minoritari

Se si analizza l'incidenza percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione scolastica, troviamo ai primi posti Emilia Romagna (14%), Umbria (13,3%), Lombardia (12,5%), Veneto (11,9%) e Marche (11,7%). Le regioni con l'incidenza minore di alunni con cittadinanza non italiana sono tutte nel Sud: Puglia (2%), Basilicata (2%), Sardegna (1,8%), Campania (1,6%). In quasi tutte le regioni, l'incidenza percentuale più alta degli allievi con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione scolastica non si rileva nelle scuole del territorio del capoluogo regionale, ma piuttosto nelle altre province. In Sicilia non è Palermo (2%), la cosiddetta "porta del Mediterraneo", ma la provincia di Ragusa con un'incidenza del 5,3%.

Al fine di una opportuna inclusione degli allievi provenienti da contesto migratorio nella Azione F3 si evidenzia che nei dati per livello di scuola e comparando italiani e non, il ritardo fra gli alunni con cittadinanza non italiana è sempre più elevato rispetto ai loro compagni italiani. Gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo sono il 18,2% nella scuola primaria, il 47,9% nella scuola secondaria di primo grado e il 70,6% nella scuola secondaria di secondo grado. Si deve comunque rilevare che la situazione di regolarità sta migliorando, fenomeno probabilmente connesso anche con il maggior numero di bambini nati in Italia e che in Italia cominciano il loro itinerario scolastico, compreso l'inserimento nella scuola dell'infanzia. Le disparità territoriali nel campo dell'istruzione riflettono disuguaglianze ancor più ampie; le misure strategiche nel campo dell'istruzione possono colmare tali disparità se coordinate con politiche che affrontino il problema della povertà e le sue conseguenze con interventi mirati quali quelli proposti del piano d' Azione Coesione.

La scuola può accogliere e valorizzare le indicazioni di auto sviluppo che provengono dagli appartenenti alle comunità romanès (rom, sinte, kale, manousches, romanichels) per promuovere l'interculturalità e la cultura romani. *"Senza alcuna opportunità di interazione culturale, assistiamo a fenomeni di identificazione extra culturale, dove i bambini ed i giovani rom ogni giorno perdono un pezzo della loro vita e della loro storia, e rischiano di approdare in terreni minati, alienanti sul piano psicologico e identitario, dove il confine tra consentito e non consentito salta e lascia spazio all'inquietudine del nulla, un vuoto in cui penetrano i virus della società"* scrive una associazione di Rom operante in Italia. La proposta che essi stessi rivolgono ai loro giovani si sintetizza nello slogan TRE ERRE (3R) - *Rispetto per te stesso, Rispetto per gli altri, Responsabilità per le tue azioni* -. Tali Indicazioni potranno essere fatte proprie dalle scuole beneficiare delle azioni di rete F 3 per dare una risposta ragionata alla rappresentazione sociale negativa che si abbatte sui bambini ed i giovani rom, e progettare interventi con la partecipazione attiva, specifica e non esclusiva, anche dei genitori rom.

Azioni a sostegno della genitorialità consapevole alla



Le ricerche in materia individuano una stretta correlazione tra la dispersione scolastica e l'ambiente familiare: difficoltà economiche, bassa scolarità e condizione lavorativa dei genitori, relazioni deboli ed inesistenti contribuiscono all'elevato tasso di abbandono, soprattutto al termine del primo ciclo di istruzione.

Il rapporto tra scuola e famiglia è sancito esplicitamente dalla Costituzione italiana: "È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio (art. 30)".

La legge 30 ottobre 2008 n.137, introducendo attività ed insegnamenti relativi a "Cittadinanza e Costituzione, ha ulteriormente rafforzato, sul piano dei valori, il dialogo scuola - famiglia in quanto l'educazione alla cittadinanza è un processo che coinvolge più istituzioni e, in particolare, i luoghi di vita e di formazione degli studenti.

La collaborazione tra scuola e famiglia trova fondamento nel Patto educativo di Corresponsabilità (art 5 bis 5 del D.P.R. 249/98 integrato dal D.P.R. 235/07). L'obiettivo di tale disposizione è quella di impegnare le famiglie, sin dal momento dell'iscrizione, a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell'azione educativa.

Il patto educativo di corresponsabilità, pur rappresentando un momento di coinvolgimento, non esaurisce le azioni a sostegno della genitorialità che debbono essere inserite in un percorso stabile e permanente nel tempo. " *Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative*" (dalle *Indicazioni per il curricolo*).

La considerazione dell'influenza cruciale sul destino formativo dei ragazzi esercitata proprio dal patrimonio sociale e culturale della famiglia di origine, oltretutto dalle spinte motivazionali mediate dalle stesse famiglie, è doverosa, ma deve essere considerata elemento di contesto di una progettazione mirata a contrastare il fenomeno della dispersione, senza sconfinamenti in territori economico-sociali, non di pertinenza della scuola.

Proposte e azioni finalizzate al sostegno della genitorialità consapevole

Le proposte riguardano aspetti che coinvolgono ogni ordine e grado di scuola, con riferimento all'integrazione e all'inclusione con particolare attenzione alla fascia 3-6 anni. Importantissimo, infatti, soprattutto in questa fascia di età, è che i bambini percepiscano che gli adulti li hanno a cuore e che possono collaborare.

Occorre:

- prevedere l'opportunità di uno spazio partecipativo dei genitori in relazione al progetto condiviso e secondo modalità e strumenti che le scuole individueranno nella loro autonomia.
- creare uno spazio di ascolto per i minori al fine di sostenere, prevenire e orientare gli studenti attraverso sportelli informativi affidati a genitori e figli.
- pianificare percorsi di formazione rivolti congiuntamente a docenti e genitori su tematiche condivise. A titolo esemplificativo se ne riportano alcune:
 - miglioramento della relazione educativa tra scuola e famiglia per attivare canali comunicativi simmetrici e continui nel tempo
 - emergenze sociali e patologie più diffuse nel mondo giovanile
 - corretto utilizzo della rete da parte dei minori



- consapevolezza dell'importanza dell'orientamento e sensibilizzazione degli studenti- figli verso la costruzione di un progetto di studio, di vita e di lavoro.
- conoscenza delle potenzialità del territorio con riferimento al sistema economico- produttivo ed alle nuove professioni.

Le relazioni scuola-famiglia nel caso di allievi stranieri

Particolare attenzione è da riservare alla relazione scuola-famiglia nel caso di alunni stranieri. Come è noto, gli alunni stranieri che nascono o arrivano in Italia hanno percorsi, storie e biografie differenti che ne condizionano il rapporto con il nucleo familiare: alcuni si ricongiungono a famiglie spezzate e si trovano a vivere dopo anni con un padre ed una madre quasi estranea, altri, invece, percepiscono la famiglia come il solo luogo di identificazione, l'unica dimora reale e simbolica, proprio quando dovrebbero aprirsi al mondo ed interessare relazioni con il gruppo di pari. I figli delle coppie miste, abituati fin da piccoli ad essere un ponte tra mondi e riferimenti diversi, già convivono con la gestione delle differenze. I minori non accompagnati e i minori Rom, infine, sono i più problematici perché investiti da stereotipi negativi. La tipologia di approccio da parte delle reti sarà diversa a seconda delle storie e dei percorsi di vita: è necessario attrezzarsi di strumenti, competenze e risorse che possano aiutare a percorrere la strada dell'integrazione.

L'attivazione di pratiche di accoglienza nei confronti delle famiglie straniere rappresenta la prima iniziativa da mettere in campo: l'impatto iniziale con l'ambiente scolastico, che spesso rappresenta la prima struttura del contesto migratorio con cui si viene a contatto in modo "formale" e non frettoloso, è fondamentale per creare i presupposti per la costruzione di un positivo rapporto scuola-famiglia.

Nella loro azione, le reti possono essere supportate dal mediatore linguistico-culturale, figura professionale che agevola la realizzazione delle pari opportunità di accesso dei cittadini stranieri immigrati nei vari ambiti del contesto sociale italiano e che è opportuno partecipi agli incontri scuola-famiglia nelle fasi di progettazione e di realizzazione dei prototipi.

4.5 Il monitoraggio e la valutazione dei risultati

Per conoscere e valutare l'efficacia degli interventi messi in atto, è necessario che la rete progetti e realizzi un piano di monitoraggio delle azioni, dei prodotti realizzati e dei processi avviati, *ex ante*, *in itinere*, *ex post*, che diano informazioni pertinenti e consentano di riflettere sulle azioni in atto per, eventualmente, modificarle. Tali azioni devono essere coerenti con i problemi emersi dall'indagine sui bisogni e devono mirare al recupero dei *drop out* e/o di quelli in situazione di rischio abbandono.

L'attuazione del progetto, quindi, sarà accompagnata da interventi di monitoraggio da una parte e di valutazione dall'altra che riguardano sia il singolo studente che la rete nel suo complesso. Si rimanda alla seconda parte delle presenti Linee guida per un approfondimento sullo sviluppo di indicatori coerenti con gli obiettivi di miglioramento che le reti definiranno per i propri interventi.

Oltre alla valutazione interna che ciascuna rete progetterà, è comunque prevista un'azione di valutazione esterna promossa dall'Autorità di Gestione del PON concordata con l'UVAL (Unità di valutazione degli Investimenti Pubblici presso il Dipartimento per lo Sviluppo e la Coesione Economica) in sede di elaborazione del Piano di azione e Coesione. Il Piano d'Azione Coesione, infatti, è contraddistinto da un forte orientamento ai risultati. Un ruolo centrale sarà dunque svolto dal monitoraggio e dalla valutazione, la cui azione congiunta consentirà di restituire, attraverso uno specifico set di indicatori e di attività



**Crescere
in coesione**

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE:
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI



valutative ad hoc, il quadro delle realizzazioni e dei risultati, sia in relazione alle singole azioni che al complesso degli interventi messi in campo.

Con specifico riferimento all'Azione 3 contrasto alla dispersione scolastica, sono previsti gli strumenti di monitoraggio e valutazione illustrati di seguito.

Indicatori di realizzazione dell'azione 3 del PAC⁴⁴

Azioni	Programmi	Fondo	Indicatore	UdM	Baseline	Target al 2015
3. CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA.	POR	FSE	Destinatari ⁴⁵	N	-	-
			Reti attivate ⁴⁶	N	-	-

Indicatori di risultato dell'azione 3 del PAC

Azioni	Denominazione	Definizione operativa	UdM
3. CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA	Tasso di abbandono al biennio delle scuole superiori	Iscritti agli anni primo e secondo all'anno t-1 che si reinscrivono all'anno t (indipendentemente dall'anno in corso) per ciascuna scuola oggetto di intervento <u>Fonte:</u> Dato da rilevare a conclusione dell'intervento di fonte monitoraggio interno o Ufficio statistico MIUR - Anagrafe degli studenti	%
	Tasso di passaggio alla classe successiva	Iscrizioni a classi successive/Studenti destinatari per ciascuna scuola oggetto di intervento <u>Fonte:</u> Dato da rilevare a conclusione dell'intervento di fonte monitoraggio interno o Ufficio statistico MIUR - Anagrafe degli studenti	%
	Quota di drop-out reinseriti in percorsi di istruzione	Numero di giovani drop-out reinseriti in percorsi di istruzione/Numero di giovani destinatari <u>Fonte:</u> Dato da rilevare nel corso dell'intervento di fonte monitoraggio interno o anagrafe degli studenti	%
	Mobilità degli studenti universitari per area disciplinare (secondo ciclo - università)	Iscritti al secondo anno di università all'anno t+1/iscritti al primo anno all'anno t (per area disciplinare) <u>Fonte:</u> Anagrafe scolastica e anagrafe universitaria	%

⁴⁴ La natura prototipale e innovativa dell'azione non ha consentito di stimare valori *baseline* e target di arrivo.

⁴⁵ Ci si riferisce al complesso dei destinatari dell'azione: studenti, docenti e genitori.

⁴⁶ Ci si riferisce a reti di scuole e altri attori del territorio (privato sociale, servizi sociali, tribunale dei minori, forze dell'ordine, centri di aggregazione o sportivi, parrocchie). Ogni progetto prevede la presenza di almeno una rete proponente.



**Crescere
in coesione**

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE;
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI



Unione Europea

FONDI
STRUTTURALI
EUROPEI

pon
2007-2013

COMPETENZE PER LO SVILUPPO (FSE)



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per gli Affari Internazionali - Ufficio IV
Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei
e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale

Allegati

- 1) Azioni integrate contro la dispersione scolastica e il lavoro minorile**

- 2) Raccolta informale di indicazioni per la progettazione partecipata (Associazione maestri di strada)**

- 3) Diari educativi nella sesta municipalità (Associazione maestri di strada)**

Allegato 1

Azioni integrate contro la dispersione scolastica e il lavoro minorile

Estratto dal TOOL MANUAL Progetto Young Programma Leonardo da Vinci, Progetto Pilota. Rapporto di ricerca 2003-2005

1 Come si è elaborato il Tool Manual:

Il presente "Tool Manual" intende essere un agile e sintetico strumento atto a raccogliere, dai diversi contesti Europei, alcune significative buone pratiche emerse e consolidate nel tempo, capaci di contrastare con un alto grado di efficacia/efficienza la dispersione scolastica, il fallimento formativo e il lavoro minorile. Esso vuole riproporle sotto forma di check list e per tipologie differenziate di azioni, per una prima significativa disseminazione sperimentale delle buone pratiche stesse.

In ciò il Tool Manual è un modello. Ma esso non ha la pretesa di essere esaustivo di tutti i possibili dispositivi di lotta ai fenomeni indicati. Al contrario il suo fine è quello di fare da prima piattaforma a una possibile successiva e ulteriore accumulazione di sapere nel come contrastare detti fenomeni.

Il presente Tool Manual raccoglie, dunque, gli elementi che emergono dalle buone pratiche diffuse entro le diverse realtà prese in esame dal progetto Young. Il lavoro di esame e di raccolta di tutti gli elementi in azione presso ciascuna delle buone pratiche ha enfatizzato un approccio di confronto grupppale basato sul metodo del brainstorming guidato già adottato precedentemente (nella fase di ricerca). Nel corso di questo serrato confronto, ci si è subito dati il compito di non ipotizzare metodologie teoricamente definite a monte della disamina delle pratiche operanti, bensì di esaminare i tools (gli attrezzi) effettivamente provati sul campo, così come sono realmente emersi dalle buone pratiche esaminate ma anche dalla complessiva esperienza e riflessione di tutti i partner. Si è dunque trattato anche di esaminare la generale valenza teorica degli strumenti ma a partire dal loro reale funzionamento sul campo, nell'ottica di un'esplicitazione di elementi di teoria incarnati nelle pratiche.

Di fronte alla sfida di un compito che ribalta gli approcci che antepongono frames/cornici teoriche alla disamina delle esperienze e di fronte alla consapevolezza di tutti i partner che oltre ai molti elementi comuni vi sono, sul campo, anche indubbe e evidenti differenze tra azioni e tra contesti di azione, che rimandano anche a culture pedagogiche, psicologiche, antropologiche, politiche e sociologiche solo in parte comuni, si è concordato di utilizzare, nel corso del nostro lavoro di elencazione/indicizzazione delle buone pratiche, ancora una volta il "metodo aperto di coordinamento".

È un metodo che non a caso è quello raccomandato dalla Unione Europea (UE) proprio nell'ambito della lotta alla esclusione sociale, campo che certamente riguarda le finalità più generali del progetto Young: esso indica alcuni obiettivi nel nostro caso combattere il lavoro nero minorile, fallimento formativo e dispersione scolastica, dai quali si parte per un confronto aperto, fondato sul reciproco ascolto e riconoscimento, teso a individuare buone pratiche e strumenti operativi già presenti proprio nel campo di interrelazione tra generale e locale.

2 Utilizzo del Tool Manual

Si è ancora una volta privilegiato il confronto autentico sulla pratica anche come opportunità capace di fornire misure per la teoria. In tal modo, ogni partner, partendo dall'analisi delle esperienze esaminate nel proprio paese, ha indicato una serie di “buone prassi” per combattere la dispersione scolastica e il lavoro minorile da inserire nel Tool Manual.

La discussione ha inoltre saputo indicare, dall'interno di questo stesso lavoro, e non in modo aprioristico, alcuni confini, comunemente accolti, e una serie di priorità oltre che una generale consapevolezza del valore dei diversi contesti (nazionali e locali) e risposte a problemi di differente intensità che si esprimono con caratteristiche differenziate, fatti oggetto di studio nel corso degli anni, localizzati e seguiti nel corso della catalogazione delle buone pratiche individuate nella precedente fase dello stesso progetto Young.

Tutto ciò è entrato nel Tool Manual in forma volutamente sintetica e capace di definire un campo comune ma anche di riconoscere pienamente i legittimi percorsi e le convinzioni differenti (in materia di utensili operativi e concettuali per la lotta alla dispersione scolastica, al fallimento formativo e al lavoro nero), che ognuno ha portato come originale contributo a partire dal proprio contesto sociale e culturale. In tal modo risulta immediatamente leggibile.

Alla fine il Tool Manual deve poter essere letto come utile, anche al di là dei confini dei partner e delle buone pratiche. Deve, cioè, poter indicare cose da fare, cose che, a determinate condizioni, funzionano meglio o con un tasso più alto di efficacia/efficienza.

Le azioni e i dispositivi qui proposti, secondo macro-capitoli sono pensati per l'azione, dunque. Ma possono essere anche oggetto di riflessione e narrazione evolutiva per tanti operatori sul campo a partire dai problemi che intendono affrontare e che affrontano nel corso del lavoro concreto.

Così il Tool Manual può essere utilmente finalizzato - da parte degli operatori - sia all'azione sia alla contestuale riflessione attraverso alcuni possibili passaggi: lettura e check delle pratiche già attivate e di quelle da attivare se le si ritiene promettenti e interessanti entro il proprio campo esperienziale e culturale; enucleazione dei problemi a cui il manuale fa riferimento e delle possibili risposte in termini descrittivi-evolutivi creando una sorta di biografia dei problemi e delle risposte a questi: problem setting/solving history e/o problembiography.

La forma costitutiva del Tool Manual mette, dunque, in diretta e immediata relazione più elementi: i comuni principi formativi delle azioni di contrasto a dispersione, fallimento formativo e lavoro nero, la evidenziazione puntuale delle politiche e delle azioni di contrasto auspicabili, divise per i macro-ambiti di lotta alle diverse/differenziate manifestazioni trovate dal progetto - dei tre fenomeni, spesso collegati tra loro ma diversi: della dispersione scolastica (A), del fallimento formativo e del lavoro minorile (B) Tale evidenziazione viene declinata grazie alle relative schede sulle possibili e dettagliate azioni di contrasto per ciascuno dei macro-ambiti e dunque, separatamente evidenziate per A e per B. Con la lettera C si contrassegnano alcune nuove pratiche di rendicontazione.

3 REPERTORIO di PRATICHE INNOVATIVE

A) Tutoraggio, supporto e orientamento

- A1 - Patto formativo, formalizzato e ritualizzato a sostegno del percorso individuale di orientamento e formazione
- A2 - Obiettivi educativi condivisi con le famiglie attraverso assidui confronti
- A3 - Tutor/mentor groups di 5-6 alunni per ogni adulto responsabile;
- A4 - Percorsi individualizzati di sostegno psicologico mirato alle singole persone in crescita

B) Modalità di lavoro e luoghi di lavoro

- B1 - Modalità di lavoro > in modo cinetico: fuori dall'edificio e dentro l'edificio in diversi spazi/aule/laboratori tematici, ecc.
- B2 - Modalità di lavoro > giocando e per scoperte con sottolineatura dell'apprendimento contestualizzato (nel laboratorio, nella natura, in luoghi fuori da scuola)
- B3 - Modalità di lavoro > frequenza regolare di gite, campi scuola e stage esterni, pensati e graduati secondo le diverse età, e all'interno di programmi di scambio.
- B4 - Modalità di lavoro > specifiche pratiche di contrasto: contemporanea ripresa e manutenzione dei necessari percorsi di alfabetizzazione di cittadinanza, raccolti in un portfolio che sia parte integrante e progressivamente acclarata delle competenze in via di acquisizione (aknowldgment and assesment)
- B5 - modalità di lavoro > costanza dello sport, in squadra soprattutto ma anche individuale e di altre attività di squadra, capaci di coniugare competizione misurata sia con gli altri che con se stessi
- B6 - Modalità di lavoro: sostegno all'apprendistato, a forme miste formazione-lavoro, entro contesti protetti, sostegno a forme di rientro sostenuto alla formazione da periodi di lavoro, sostegno alle borse individuali a favore della formazione, esperienze sostenute di scuola- bottega.
- B7 - Modalità di lavoro > gruppi per livelli + special attention anche individuale
- B8 - Modalità di lavoro > per moduli creativi, fortemente interattivi e fondati per produzioni (computer, foto, video, giornale, performance di danza e/o di musica, teatro, pittura, scultura, incisione, lavoro in legno o in ferro, ecc.)
- B9 - Tempi: un ritmo interno ben scandenzato e chiaramente strutturato/regolato - con equilibrio tra esigenze di tenuta e previsioni di flessibilità - pensato con cura per ogni attività, responsabilità, limiti e regole interne secondo le diverse attività previste e dunque in modo funzionale e non secondo principi astratti
- B10 - Tempi: mentre le competenze scolastiche di base o di cittadinanza vanno offerte a ciascun individuo in modo ben strutturato e pensato, l'enfasi va posta sulle inclinazioni ed i talenti dei singoli, ai quali va dedicato un tempo specifico
- B11 - Tempi: tempo dedicato, in gruppo o individualmente, alla cura delle life skills di ciascuno.
- B12 - Luoghi: caratteristiche dei luoghi amichevoli e gradevoli con partecipazione da parte dei ragazzi stessi alla loro progettazione, costituzione, allestimento, compresi i materiali disponibili e la loro custodia e manutenzione.

C) Portfolio e documentazione del percorso di ciascun allievo

- C1 - Raccolta di tutto il lavoro prodotto in un portfolio/raccogliatore a fogli mobili (+ floppy disk o CD rom per le produzioni con il computer), corredati di foto e/o immagini digitali delle azioni svolte e a cui affiancare cose imparate e pensate in modo da evidenziare il curriculum alternativo nel corso della sua costruzione.
- C2 - Pubblicità di ogni apprendimento attraverso la mostra delle produzioni attuate e delle competenze acquisite: ai propri pari di età, ad altri gruppi di ragazzi più grandi e più piccoli, ai genitori, ad altre scuole, ai cittadini del quartiere, della città, ecc.
- C3 - Per narrazioni e story telling.

4 PRINCIPI FORMATIVI E BUONE PRATICHE di CONTRASTO ALLA DISPERSIONE

Definizione dei diversi fenomeni generalmente dovuti a una serie di complesse concause: della dispersione scolastica come mancata frequenza prolungata della scuola obbligatoria e di base, del fallimento formativo come mancata acquisizione di titoli di studio e/o di qualifica professionale entro i 18 anni e come mancata codificazione e riconoscimento delle competenze, di lavoro minorile come situazione di sfruttamento e lavoro non legale entro i termini di età stabiliti dalle normative europee, dai protocolli della ILO (International Labour Organization) e dalle leggi di ciascun paese; rilevazione regolare dei 3 fenomeni con statistiche pubbliche e up-graded su base annua e articolate secondo possibili cause, età, genere, scuola per scuola, area per area, ambiti di lavoro minorile individuabili, ecc. Cornice positiva di accoglimento delle azioni di contrasto ai fenomeni indicati, fornita da politiche nazionali di sostegno finanziario, ascolto e incoraggiamento. Forte enfasi su tutte le possibili modalità di partecipazione dei destinatari delle politiche di contrasto, da considerarsi risorse umane di decisiva importanza per la riuscita delle azioni positive intraprese. Costruzione di patti formativi condivisi; sinergie tra diversi attori pubblici (scuole, agenzie per il lavoro e centri pubblici per l'impiego e il matching offerta/domanda di lavoro, tribunale per i minori, servizi sociali, strutture di prevenzione sanitaria, ecc.) + privati (imprenditori, associazioni professionali e di categoria, enti di beneficenza e enti formativi) + attori del volontariato e privato sociale (associazioni attive nei territori, centri di accoglienza, agenzie di orientamento, di formazione e di accompagnamento all'impiego, ecc. Forte sostegno, centrale e locale, fornito ai processi di integrazione tra scuola e lavoro: stage, rientro a scuola dopo periodi di lavoro, esperienze di orientamento fondate sullo shadowing e tranche di lavoro in situazione protetta e non simulata, ecc..

Creazione di azioni di contrasto a carattere partecipato, che includano ogni volta i destinatari delle azioni stesse, che siano fortemente improntate alla costruzione comunitaria e fondate sulla promozione di ciascuna persona;

Presenza di menù ricchi e ben articolati di pratiche, di procedure atte all'azione, di risposte a situazioni che tendono a ripetersi;

Presenza di università e di centri di ricerca attivi, insieme agli attori in campo, nello studio del fenomeno con un atteggiamento di sostegno all'azione e di riflessione sull'azione;

Enti locali alleati delle azioni sul campo e capaci di sostenerle e incoraggiarle;

Presenza di dispositivi atti a introdurre nuove azioni, a monitorare quelle già in campo, a validare ogni azione sulla base di un approccio fondato su gradualità e accoglimento secondo la descrizione del problema e dei processi evolutivi atti ad affrontarlo nei singoli e specifici contesti (problem biography-problem settingproblem solving assessment);

Privilegiare team multi-disciplinari in azione capaci di integrare i diversi aspetti delle azioni di contrasto, che sappiano lavorare in gruppo, trovare un linguaggio comune (agreed language) e riconoscere la positività di professionalità, competenze e ruoli distinti ma integrabili uno con l'altro;



Contestuale presenza di regolare formazione continua e integrata tra tutti gli operatori attivi, svolta con metodologie partecipate e/o in forma di supervisione, che sappia ogni volta partire dalla riflessione sulle pratiche e centrata sulle diverse dimensioni del lavoro sul campo (sugli aspetti sociologici, antropologici, pedagogici, psicologici e di studio dei modelli organizzativi-operativi, ecc.);

Cura delle procedure e dei processi decisionali (del decision making process) in modo che siano quanto più improntati all' equilibrio: capaci di contenere le esigenze di partecipazione e quelle relative alla necessaria e funzionale operatività e capaci anche di prevedere regolari momenti di riflessione sulle forze e le debolezze che le decisioni prese hanno di volta in volta mostrato sul terreno e capaci di prevedere la presenza di differenti risposte ai diversi problemi;

Trasferibilità creativa (e non imposizione) delle buone prassi grazie a processi condivisi, attuati nei diversi contesti locali secondomodaltà partecipative fondate sul metodo dell'empowerment e attente alla comunità di appartenenza, le tradizioni, il contesto antropologico, la situazione sociale e anche le risorse locali in termini di competenze, tradizioni, experties, mercati e opportunità;

Centralità della discriminazione positiva e le sue diverse possibili applicazioni in termini di scelte politiche e di policies;

Visibilità delle buone pratiche grazie a momenti pubblici di informazione e di formazione aperta alle comunità locali e ai cittadini nonché ai destinatari delle azioni stesse, da coinvolgere con un ruolo attivo e anche grazie alla buona disposizione e all'aiuto dei media nel mostrare possibili soluzioni e esiti positivi e non solo emergenze e drammaticità dei problemi.

Allegato 2

Raccolta informale di indicazioni per la progettazione partecipata (Associazione maestri di strada)

Individuazione dei gruppi destinatari

Il fenomeno dispersione scolastica, insuccesso formativo è un fenomeno complesso che ha origine in dinamiche sociali e psichiche che si svolgono in ambienti umani poco accoglienti e poco capaci di esprimere un progetto educativo.

Operare per prevenire e combattere il fenomeno significa operare su una molteplicità di variabili interne ed esterne alla scuola, che sono fuori dalla portata di qualsiasi intervento parziale e limitato come quelli presenti. Occorre quindi pensare ad un progetto che si limiti ad intervenire sulle cose che sono alla portata della scuola e del lavoro educativo alla ricerca di una possibile resistenza nei confronti di fenomeni sociali radicati nei cui confronti non esistono al momento adeguati interventi. Ci limitiamo quindi a interrogarci su quali sintomi è possibile intervenire ben sapendo che essi non rappresentano tutto il fenomeno ma solo gli aspetti di esso che possiamo trattare.

Prendiamo quindi in considerazione, come espressione di malessere e segnale di un possibile insuccesso scolastico i seguenti fattori:

1. la frequenza scolastica scarsa, irregolare; trascuratezza rispetto alle regole, e all'impegno nello studio; totale assenza di studio personale.
2. l'inadeguato possesso di competenze strumentali di base, legge scrivere e far di conto,
3. comportamenti di ritiro sociale e, apatia, noia esistenziale, inappetenza cognitiva;
4. comportamenti di rabbia, aggressività, bisogni compulsivi

In realtà molte di queste cose si presentano tra loro associate. La scarsa e svogliata frequenza con le poche competenze, con l'aggressività o l'apatia. Se distinguiamo gli ambiti è solo per evidenziare che il problema può essere affrontato partendo da angoli visuali diversi, ma occorre sempre un approccio globale ed integrato a tutti i problemi.

Poste queste premesse dobbiamo individuare dieci 'bersagli' per i nostri interventi individuando gruppi di studenti, di famiglie, di operatori che potrebbero beneficiare di uno specifico approccio.

Nella nostra rete è presente una popolazione che va dai tre anni dell'ingresso nella scuola dell'infanzia ai sedici dell'ultimo anno di obbligo formativo. Supponiamo che il modo di manifestarsi dei problemi e di approcciarli possa essere diverso nelle varie classi di età, quindi facciamo insieme dei percorsi per individuare gruppi bersaglio:

- a) Quanti sono i bambini di scuola materna
- b) Esistono bambini che hanno una frequenza molto irregolare? Riteniamo che questo fenomeno, come afferma la letteratura sia un indicatore precoce di disagio? Possiamo stimare quanti sono i bambini per i quali il fenomeno ha un rilievo importante? Poniamo siano all'incirca dieci bambini su cento.
- c) Quale intervento è possibile? È utile approfondire la conoscenza di chi si prende cura dei bambini,? E'

utile stabilire un colloquio con i responsabili di fatto della cura per sostenere la loro capacità educativa? E' utile aiutare anche i docenti a capire meglio le dinamiche dei bambini che vivono con difficoltà il loro primo rapporto con la scuola?

- d) Se rispondiamo positivamente a queste e simili domande potremmo pensare ad un intervento di sostegno alla cura educativa, diretto alla famiglia ed anche ai docenti che migliori le capacità di cura. Potremmo quindi individuare un gruppo bersaglio di 10-20 bambini e familiari verso i quali sviluppare un lavoro di sostegno educativo della durata di 60 ore in due moduli, uno intensivo iniziale finalizzato a sviluppare una forte collaborazione con la famiglia, uno di mantenimento fino alla fine dell'anno, con alcune ore settimanali per stabilire un vero e proprio tutoraggio educativo dei bambini e delle famiglie.

<i>Sostegno alla cura educativa nella scuola dell'infanzia</i>					
Note	Gruppi	moduli di 30 h	ore educ.	ore doc/esperto	Ore totali
Intervento intensivo iniziale con gruppi di genitori e bambini che manifestano frequenza difficoltosa o irregolare	2	1	30		60
Attività di consulenza con gli stessi gruppi di genitori e bambini che hanno manifestato frequenza difficoltosa o irregolare	2	1	30		60
N° allievi 30-40 – Gruppi destinatari 2					120

Scuola elementare

Quanti allievi sono presenti nelle prime, nelle seconde etc...

Possiamo aspettarci significative difficoltà nella frequenza e nel rendimento fin dai primi giorni della classe prima? Possiamo ipotizzare che ci siano dieci bambini ogni cento in queste condizioni? Possiamo pensare un intervento di sostegno educativo simile a quello adottato per la scuola materna? Può fornire un aiuto significativo un sostegno personalizzato allo sviluppo delle competenze di base? Ha senso utilizzare degli esperti, delle ore pomeridiane per sostenere lo studio personale e le necessarie esercitazioni nel campo della lettura e della scrittura e del calcolo?

E' corretto pensare che in questo caso dobbiamo pensare ad un rapporto adulto/allievi che non superi uno a dieci?

E' corretto pensare che è necessario rinforzare la presenza di una pluralità di operatori proprio nelle fasi iniziali per contenere fin dall'inizio la forbice tra quelli che apprendono velocemente e con desiderio e quelli che non apprendono e sono svogliati?

Possano bastare, a questo livello due gruppi bersaglio di dieci allievi? Basta un modulo di trenta ore o ne sono necessari due?

Quanti allievi nelle classi successive alla prima presentano consistenti difficoltà nella lettura scrittura e calcolo? Ed insieme demotivazione ed assenteismo?

Possiamo ipotizzare a questo livello altri due gruppi bersaglio? Per quante ore?

Quanti allievi di quinta elementare hanno consolidato atteggiamenti di opposizione, di sregolatezza, di demotivazione, di irregolare frequenza che fanno presagire una forte difficoltà nell'affrontare la scuola media? E quanti di questi non hanno le competenze adeguate a seguire con efficacia il percorso di studio della scuola media?

Quanti sono gli allievi di questo tipo?

Possiamo in questo caso ipotizzare altri due gruppi bersaglio da eseguire con appropriati interventi per tutto l'anno scolastico, per un periodo di recupero durante le vacanze estive e all'inizio della prima media in modo da sostenere in ogni senso il passaggio tra scuola elementare e scuola media. Da seguire con due o tre moduli formativi di 30 ore cadauno.

<i>Sostegno alla acquisizione delle competenze di base nella scuola elementare</i>					
note	Gruppi	moduli di 30 h	ore educ.	ore doc/esperto	Ore totali
Sostegno alla letto scrittura e calcolo in prima	2	2		120	120
Sostegno alla letto scrittura e calcolo in 2,3,4	2	2		120	120
Sostegno alla letto scrittura e calcolo in 5	2	3	60	180	240
N° allievi 70-90 – Gruppi destinatari 6					480

Scuola media

All'inizio della scuola media esistono gruppi di allievi che fin dall'inizio manifestano difficoltà sia rispetto alle discipline sia rispetto alla presenza? Se ipotizziamo due gruppi di dieci allievi dobbiamo anche ipotizzare un intervento più corposo anche sugli apprendimenti disciplinari e quindi 4 moduli da 30 ore

In aggiunta a questi esistono anche allievi che nei fatti hanno abbandonato, sono pluriripetenti, hanno maturato un distacco emotivo dai gruppi classe, hanno comportamenti sociali indesiderabili? Possiamo considerare un altro gruppo di dieci e interventi di 120 ore?

Possiamo pensare ad un altro gruppo con caratteristiche analoghe in terza media?

<i>Interventi di recupero di competenze minime e rimotivazione degli allievi di scuola media</i>					
note	Gruppi	moduli di 30 h	ore educ.	ore doc/esperto	Ore totali
Recupero di competenze di base per gli allievi di prima media	2	4	60	180	240
Per gli allievi di seconda media: recupero di competenze di base e recupero dei ritardatari	1	4	90	180	270
Per gli allievi di terza media: recupero di competenze di base e motivazione alla frequenza degli anni successivi	1	4	90	180	270
N° allievi 40 - 60 Gruppi destinatari 4					780

Biennio delle superiori

Quanti allievi sono iscritti?

La percentuale delle frequenze irregolari sfiora il 30 per cento?

Quali interventi di rimotivazione sono necessari?

Può essere necessario rinforzare la presenza dei laboratori?

E' necessario recuperare competenze di base? Rinforzare lo studio personale?

<i>Recupero di competenze minime essenziali; rimotivazione, laboratori professionali nel biennio superiore</i>					
note	Gruppi	moduli di 30 h	ore educ.	ore doc/esperto	Ore totali
Recupero di competenze di base necessarie allo studio delle discipline; recupero di specifiche discipline	3	4	120	360	480
Lungo l'anno: attivazione di laboratori professionali e rimotivazione	2	3	90	180	270
N° allievi 50-80 – Gruppi destinatari 5					750

Totale: 17 gruppi di destinatari

2130 ore tra educatori ed esperti

Con questi conti i gruppi bersaglio sono circa il doppio di quanto richiede il progetto.

Il suggerimento potrebbe essere quello di dividere in due i gruppi bersaglio. Individuarne dieci prioritari, verificando i costi effettivi che in molti casi sono meno della metà di 80 euro orari, e poi attivare gli altri moduli con:

- A) le economie realizzate
- B) risorse provenienti da altri progetti secondo lo schema che si propone nel seguito.

Formazione per gli operatori

La formazione degli operatori rappresenta la chiave di volta perché la rete non sia soltanto una struttura tecnica ma una comunità di riflessione in grado di aiutare l'intera rete a maturare professionalità e metodologie adeguate alla complessità del compito educativo.

La formazione degli operatori va quindi curata nei suoi aspetti metodologici ed operativi perché costituisca la principale motivazione a partecipare e realizzare bene le attività previste.

La metodologia che proponiamo è basata sulla riflessività degli operatori impegnati nel progetto:

L'attività riflessiva riguarda diversi ambiti:

1. il primo e fondante è l'ambito del campo emozionale in cui si svolge il lavoro didattico. Occorre imparare ad osservare ciò che vi accade essendo parte stessa del campo ed essendo coinvolti in dinamiche complesse. Rabbia, frustrazioni, ansie e timori costellano la vita dei giovani a scuola e maggior ragione quella degli operatori che se ne prendono cura stretti tra responsabilità istituzionali e la molteplicità delle condizioni e dei comportamenti degli allievi e degli altri colleghi. La modalità formativa che proponiamo in questo ambito è una modalità grupale, clinica e psicologica: cerchiamo di 'curare' le nostre relazioni e le nostre emozioni in modo che il nostro lavoro si svolga in un campo bonificato, dove vigono buone relazioni, emendato delle emozioni che impediscono di apprendere a dall'esperienza. Lavorando in questo modo si impara a mantenere il controllo di fronte a situazioni difficili, aggressioni, disconformi, inadempienze e difficoltà frapposte dalle stesse istituzioni che ci hanno dato mandato ad operare.
2. Il secondo ambito è quello dei 'costrutti pedagogici': una volta individuata una specifica difficoltà - individuale o di gruppo - in relazione ai compiti educativi occorre elaborare dei 'costrutti', delle strutture organizzative, regole che consentono di 'intercettare' i percorsi dei nostri allievi e guidarli ad affrontare in modo positivo le difficoltà.
3. Il terzo ambito è quello dello specifico disciplinare, di come rendere l'insegnamento della disciplina significativo per l'allievo. Significativo non significa né interessante, né accattivante, né facile, né difficile, né utile, né commerciabile, semplicemente deve avere un senso per sé. Tale senso non deriva dal suo contenuto scientifico ma principalmente dal sistema di relazioni in cui si realizza ossia da segnali e organizzazioni meta-disciplinari. Se così è non esiste un metodo prestabilito ma occorre continuamente ricercare - in situazione - il metodo appropriato.
4. Il quarto ambito è il confronto scientifico. È l'ambito che forse è più noto a chi ha frequentato un'università o un corso di studi superiore: è l'ambito in cui le esperienze si pongono a confronto attraverso dei costrutti teorici in grado di darne ragione e di rendere quelle pratiche riproducibili. C'è un bisogno vitale anche di questo confronto perché solo attraverso un confronto allargato è possibile ricevere le conferme al proprio lavoro e la fiducia di poter riutilizzare le metodologie sperimentate.

Nella pratica i primi due ambiti sono fortemente frammisti tra loro (ambito psicologico e pedagogico) e riguardano principalmente gli operatori che si confrontano con una medesima realtà con continuità e per questo costituiscono una cosiddetta 'comunità di pratica'. I gruppi di pensiero impegnati in queste attività possono lavorare insieme indipendentemente dalle discipline ed anche dal livello scolastico. Anzi la compresenza di operatori impegnati a livelli diversi facilita l'elaborazione proprio perché presenta punti di vista diversi. Il confronto sulla didattica strettamente detta riguarda invece ovviamente uno specifico che solo in alcune occasioni può essere trattato insieme ad altri. Il confronto scientifico, dato il livello di situazioni può riguardare tutti ed anche gli operatori non direttamente impegnati nel progetto.

In pratica il lavoro riflessivo psicopedagogico va condotto con continuità e rappresenta un 'accompagnamento' formativo alle azioni realizzate. L'esperienza ci dice che una frequenza quindicinale o anche tri settimanale può essere adeguata.

La riflessione sul lavoro didattico da un lato va affidato al confronto quotidiano che si realizza quando più operatori cooperano (ad esempio il co-docente di classe, l'esperto, l'educatore) dall'altro dovrebbe essere legato alla programmazione modulare. Se consideriamo come base un modulo di 30 ore a 4 ore settimanali,

significa un momento di programmazione ed uno di riflessione a distanza di otto settimane.

Il confronto scientifico va riservato a momenti di verifica corrispondenti anche a momenti di passaggio istituzionale (ad esempio fine quadrimestre o fine anno)

Docenti coinvolti: (docenti necessariamente coinvolti in quanto operano con i giovani coinvolti; si suppone che almeno un docente sia coinvolto, ma possono essere coinvolti anche altri docenti che operano nella stessa classe; i numeri che proponiamo sono quindi indicativi)

Scuola materna	2
Scuola elementare prime	2
Scuola elementare seconde terze e quarte	6
Scuola elementare quinte	4
Scuola media prime	4
Scuola media seconde	2
Scuola media terze	6
Biennio superiori	6
Educatori ed esperti coinvolti	10
Totale	42

Gruppi di discussione per discipline (principalmente le discipline di base: leggere, scrivere, far di conto, alfabeti storico-sociali-giuridici-economici nelle declinazioni proprie di ciascun livello scolastico.

Operatori coinvolti - 42-80 - Gli stessi docenti di cui sopra con l'apporto di docenti delle classi parallele anche non coinvolte.

Possiamo ipotizzare quattro gruppi di discussione riguardanti i moduli attivati

Confronto scientifico – fino a 100

<i>Accompagnamento riflessivo per gli operatori in rete</i>					
note	Gruppi	N° sedute per 3 h	.	ore doc/esperto	Ore totali
Gruppi di riflessione psicopedagogica	2	60		120	120
Gruppi di riflessione sui moduli disciplinari	4	15		60	60
Confronto scientifico	1	16		32	32

Composizione dei gruppi di lavoro; tempi e modi di realizzazione delle attività

Il principio generale a cui cerchiamo di attenerci tra molte difficoltà è che qualsiasi attività si realizzi abbia origine nella classe e nella classe abbia la sua conclusione e verifica. Questo principio deriva da molte esigenze:

- a) un progetto sperimentale, un prototipo è tale se fa riferimento all'organizzazione scolastica esistente. Se essa si sviluppa in un contesto diverso, pur avendo grandi valori e risultati da esibire difficilmente potrà passare tal quale nelle prassi ordinarie.
- b) Il progetto propone un modello di insegnamento e di professionalità centrato sul lavoro cooperativo tra insegnanti e tra diverse figure professionali. Ogni attività che separi in permanenza gli operatori non promuove la cooperazione
- c) Sempre di più l'apprendimento si realizza in contesti diversi, diventa quindi vitale sviluppare delle prassi che consentono di passare le 'dogane' tra un ambiente e l'altro tra ciò che fa un operatore e ciò che ne fa un altro. Se non si cura questo aspetto ci troviamo di fronte a prassi dilaniate che hanno caratterizzato troppi progetti sperimentali.
- d) Il giovane cresce ed apprende in un contesto sociale; qualsiasi progresso dell'apprendimento che non realizzi in questo contesto non fa maturare nel giovane quell'autostima e fiducia in sé che si realizza solo nel confronto con gli altri.

Per questo motivo in ogni modulo didattico vanno previsti momenti in cui gli esperti e gli educatori cooperano nel contesto col gruppo classe, con l'insegnante di classe ed insieme a questo progettano lo sviluppo dei moduli didattici, in modo tale che comunque da tale programmazione trae beneficio l'intera classe. Ad esempio esperto ed educatore possono cooperare con il docente nel lavorare a piccoli gruppi.

Se un giovane deve essere impegnato in una attività di recupero, se giovani provenienti da classi diverse devono essere impegnati in quella medesima attività si crea immediatamente una contraddizione fra l'orario settimanale della classe e l'orario del giovane- Le risposte sono due:

- a) almeno un giorno a settimana tutte le classi attuano una sospensione nella progressione del programma in modo da lasciare spazio ad approfondimenti, esercitazioni, coltivazione di eccellenze, attività di recupero, cosicché l'orario personale non vada in contrasto con quello di classe
- b) una volta impostate e convalidate in classe, le attività possono svolgersi in opportuno orario pomeridiano e vedere, se è possibile anche la presenza di uno o più insegnanti di classe ingaggiati per attuare il recupero in cooperazione con l'esperto e l'educatore.

In generale le attività di recupero vanno considerate una preziosa occasione di cooperazione tra figure di varie in cui c'è forse, prima ancora che per i giovani, un apprendimento ed una crescita personale che ricadono sull'intera organizzazione scolastica.

Il gruppo di lavoro tipico dovrebbe essere costituito dal docente di classe, da uno o più esperti, da un educatore. In questo gruppo di lavoro ovviamente non tutti osservano lo stesso orario che dipenderà dalla organizzazione del modulo didattico. In alcuni casi è opportuna la presenza di tutti soprattutto per sviluppare lavoro in piccoli gruppi. In altri casi potrebbe essere presente il solo educatore (per esempio per affrontare problemi che riguardano il gruppo dei giovani e le loro interazioni come persone) oppure l'educatore potrebbe incontrare gli allievi e le famiglie fuori dell'orario scolastico e fuori del contesto scuola. Oppure ancora

potrebbe essere l'educatore a proporre delle specifiche attività (campo scuola, stage etc..).

Alla figura dell'educatore va dedicata un'attenzione particolare perché si tratta di una figura poco utilizzata e spesso utilizzata male.

Intanto occorre dire che l'educatore di cui parliamo potrebbe più correttamente chiamarsi operatore socioeducativo, che non significa che opera a cavallo tra attività di servizio sociale ed educative, ma che promuove la socialità, quindi in particolare cura la crescita delle relazioni di gruppo nella classe e lo sviluppo di un gruppo che cooperi nel lavoro educativo.

Nella cura del gruppo l'educatore cura particolarmente la dinamica tra individuo e gruppo affinché il gruppo sia di sostegno alla persona e non si trasformi nel suo contrario ossia nello strumento di annullamento della volontà individuale. In questa come in altre occasioni l'educatore è una figura di mediazione nel senso che opera in terreni intermedi, sui confini ed aiuta i giovani a oltrepassare a passare i confini mantenendo l'identità ed elaborando i conflitti e le paure che si generano in ogni momento di passaggio. Ed in questo senso l'educatore è garante della continuità della vita personale nei passaggi tra gli ambienti, tra le età dello sviluppo, tra le diverse istituzioni. E soprattutto tra l'ambiente scuola con le sue regole centrate sul sapere e gli ambienti di vita centrati su regole sociali diverse e talora confliggenti con quelle della scuola.

Si tratta di una figura molto complessa che deve essere a sua volta sostenuta in quanto riuscire a contenere i giovani in situazioni complesse e talora caotiche destabilizza in primo luogo l'educatore stesso. La partecipazione ai gruppi di riflessione psicopedagogica è quindi essenziale perché il lavoro dell'educatore resti efficace.

Il lavoro dell'educatore, se correttamente inteso come lavoro di promozione della socialità, della cooperazione, contenimento delle ansie e delle emozioni più violente, di mediazione tra tempi e luoghi, è una figura preziosa per la partecipazione attiva dei giovani alla vita della scuola, in quanto le competenze professionali messe in atto possono contribuire alla migliore esplicitazione del lavoro didattico in tre modi:

- a) sostegno e aiuto all'insegnante quando lo stesso realizza attività che richiedono lavoro in gruppo
- b) sostegno e aiuto all'insegnante quando si tratta di organizzare e realizzare attività didattiche complesse che richiedono muoversi nel territorio, lavorare in ambienti complessi che richiedono maggiore attenzione
- c) sostegno ed aiuto ai giovani quando si scoraggiano, quando hanno difficoltà ad affrontare il compito
- d) Sostegno ed aiuto ai giovani nello studio personale che normalmente viene chiamato 'compiti a casa', e nell'organizzare le proprie esposizioni scritte o orali.
- e) Promozione delle buone relazioni nei gruppi classe
- f) Sostegno educativo alle famiglie per facilitare il dialogo Intra familiare ed un migliore impegno educativo delle stesse

Gli esperti

Usiamo il termine 'esperto' semplicemente per indicare un professionista che fornisce un insegnamento contestualizzato ossia attento al contesto e quindi ricco di quelle indicazioni pratiche, di quelle attenzioni alle relazioni che di norma non fanno parte dell'insegnamento scolastico che per definizione è decontestualizzato,



attento alla chiarezza e alle connessioni concettuali piuttosto che alle pratiche e alle relazioni. L'esperto quindi non si qualifica per una maggiore specializzazione dei docenti o per una migliore qualità del suo insegnamento ma semplicemente per un approccio diverso. Il ricorso all'esperto può avere grande importanza per proporre percorsi didattici a giovani particolarmente sensibili al contesto e che vedono in modo ostico i procedimenti meramente concettuali. Ma il lavoro dell'esperto non può essere parallelo o contrapposto a quello del docente, è piuttosto complementare e la cosa migliore è l'interazione tra i due modi di porsi l'uno per dare spessore pratico alle conoscenze concettuali e viceversa per migliorare la conoscenza dei concetti attraverso esempi pratici. Spesso "esperto" può essere un insegnante stesso che opera secondo un modello organizzativo diverso dalla lezione e dall'aula. Questo significa che ciò che importa è, prima delle qualità professionali dell'operatore, la qualità dell'organizzazione messa in campo. Il lavoro cooperativo con gli allievi, l'adozione di procedure di consultazione e partecipazione con gli allievi, l'utilizzo di attrezzature e materiali, in sintesi la cura del contesto è ciò che distingue la lezione dell'esperto dalla lezione 'professorale'. In questo di grande aiuto è l'educatore quale figura in grado di promuovere la cooperazione anche con gli allievi più difficili grazie alla consuetudine che ha con loro e alla continuità della sua presenza in contesti diversi affianco dell'allievo. Per tutti questi motivi, le attività di recupero in genere dovrebbero vedere il concorso delle tre figure in modo che contemporaneamente siano curati gli aspetti relazionali ed emozionali, gli aspetti cooperativi e produttivi, gli aspetti di concettualizzazione.

Diari dell'apprendimento e della partecipazione educativa

Il processo di apprendimento differisce dal mero addestramento soprattutto per l'autoconsapevolezza di chi apprende. Il pensiero differisce dalla semplice associazione di stimoli perché è in grado di pensare se stesso, ossia riflettere sui procedimenti di pensiero.

Nel lavoro educativo occorrono una pluralità di strumenti per sviluppare la funzione di pensiero e di autocoscienza. Tra questi uno strumento essenziale e sperimentato è quello della registrazione da parte degli stessi allievi delle esperienze significative, di ciò che vale la pena ricordare a se stessi e agli altri, un riesame del modo di porsi di fronte agli eventi e alle novità. Lo chiamiamo per questo "Diario dell'apprendimento e della partecipazione educativa" perché questa è l'occasione in cui l'allievo si autovaluta non tanto relativamente ad uno specifico apprendimento sul quale poco può dire, ma relativamente a ciò che realmente è passato nel suo bagaglio pratico, relativamente a ciò di cui è stato realmente partecipe.

Naturalmente questo diario potrebbe essere anche il diario delle occasioni mancate, delle 'assenze' fisiche o emozionali ed anche il diario dei riconoscimenti, delle risorse che sono state rese disponibili.

In sostanza potrebbe essere anche il giornale educativo attraverso cui anche gli operatori possono mantenere un controllo sul proprio lavoro, in sintesi uno strumento per sorvegliare la propria linea educativa. In seconda battuta alcune parti del diario potrebbero essere utilizzate per una rilevazione riguardante l'efficacia del progetto e delle singole misure messe in atto.

Queste esigenze di monitoraggio intrinseco ad un processo finalizzato al successo formativo per i giovani del territorio hanno trovato accoglienza in un bando del comune di Napoli che propone un modello di rilevazione della frequenza scolastica e delle risorse educative in 20 scuole del territorio di Napoli. Data la pregressa esperienza e le relazioni già stabilite con la scuola l'associazione Maestri di Strada intende mettere in pratica un nuovo sistema di raccolta delle informazioni sui percorsi educativi secondo il progetto che si acclude.

Altri progetti attivati dalla scuola che possono integrarsi con il progetto “Prototipi”

Il progetto ‘Prototipi’ per la flessibilità che lo caratterizza e per la varietà delle risorse disponibili rende possibile l’integrazione con altre risorse. Nel caso particolare delle scuole della sesta municipalità queste risorse sono:

- a) Rete socioeducativa della sesta municipalità che attua un progetto sperimentale di rilevazione del processo educativo, della frequenza scolastica, del successo formativo
- b) Rete delle scuole medie che realizzano il progetto E-Vai con fondi privati
- c) Scuole superiori che realizzano il progetto E-Vai
- d) Scuole che fruiscono dell’incentivo per le zone a rischio
- e) Scuole che attuano misure del PON affini al progetto Prototipi
- f) Scuole che attuano programmi integrativi con fondi autonomia

L’integrazione delle risorse potrebbe avvenire nel seguente modo:

Le scuole che costituiscono le reti per attuare il progetto Prototipi promuovono un accordo di rete più generale anche con i servizi sociali e l’ASL del territorio per rilevare i dati secondo le modalità descritte dal progetto e che vengono attuate da Maestri di Strada con risorse proprie. In questo modo le scuole si dotano di uno strumento di monitoraggio che le mette in grado di individuare in tempo reale i giovani che necessitano di azioni di sostegno.

Le medesime scuole, rilevati i bisogni, attuano il Progetto E-VAI con fondi privati. Il progetto E.VAI in questa fase attiverà:

- a) azioni per il recupero iniziale delle lacune disciplinari in terza media
- b) partecipazione a laboratori territoriali permanenti da parte dei giovani che sentono la vocazione per quel particolare laboratorio
- c) creazione di un rapporto ‘tutoriale’ tra gruppi di allievi, loro famiglie ed educatori.

I fondi per le zone a rischio, misure analoghe del PON, altri progetti riguardanti la dispersione possono essere utilizzati per impegnare gli insegnanti della scuola in attività pomeridiane riguardanti gli allievi in difficoltà integrando questa risorsa con la disponibilità di esperti ed educatori finanziati con il progetto prototipi.

Lo schema operativo potrebbe essere il seguente



**Crescere
in coesione**

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE;
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI



COMPETENZE PER LO SVILUPPO (FSE)

Rete di 9 istituti comprensivi + 3 Istituti superiori per attuare il progetto **“Diario dell’apprendimento e della partecipazione educativa”**

	Rete Diario educativo	Rete Scuole medie Progetto E-VAI	Rete scuole Superiori Progetto E-vai	Reti del progetto prototipi	incentivi per le zone a rischio
Periodo di attivazione	Settembre-novembre	Settembre -Febbraio	Settembre -Febbraio	Fino a febbraio	Da A
Integrazione con il diario		Gli allievi coinvolti sono individuati anche attraverso il diario , I risultati conseguiti sono registrati nel diario	Gli allievi coinvolti sono individuati anche attraverso il diario , I risultati conseguiti sono registrati nel diario	Gli allievi coinvolti sono individuati anche attraverso il diario	Gli allievi coinvolti sono individuati anche attraverso il diario
Integrazione con gli incentivi zone a rischio	I docenti che attivano interventi di recupero partecipano alla compilazione del diario	I docenti incentivati attivano laboratori in collaborazione con esperti ed educatori di E-VAI	I docenti incentivati attivano laboratori in collaborazione con esperti ed educatori di E-VAI	I docenti incentivati attivano laboratori in collaborazione con esperti ed educatori Prototipi	
Periodo operativo	permanente	Febbraio - luglio		Febbraio 2013 giugno 2014	Da A
Integrazione con il diario		monitoraggio attraverso il Diario	monitoraggio attraverso il Diario	monitoraggio attraverso il Diario	monitoraggio attraverso il Diario
Integrazione con prototipi		E' possibile: <ul style="list-style-type: none"> • moltiplicare i laboratori; • integrare nei gruppi di lavoro gli esperti finanziati con i prototipi; • estendere l'azione ad altri allievi 	E' possibile: <ul style="list-style-type: none"> • moltiplicare i laboratori; • integrare nei gruppi di lavoro gli esperti finanziati con i prototipi; estendere l'azione ad altri allievi 		E' possibile <ul style="list-style-type: none"> • moltiplicare i laboratori; • estendere l'azione ad altri allievi
Integrazione incentivi	Addestramento del personale amministrativo per le rilevazioni	E' possibile <ul style="list-style-type: none"> • moltiplicare i laboratori; • estendere l'azione ad altri allievi 	E' possibile <ul style="list-style-type: none"> • moltiplicare i laboratori; • estendere l'azione ad altri allievi 		



Allegato 3

Diari educativi nella sesta municipalità (Associazione maestri di strada)

Mi faccio conoscere

L'idea del diario educativo intende affrontare un aspetto del problema della dispersione in termini positivi, come momento di valorizzazione dell'esperienza dei giovani e di attivazione di risorse per favorirne l'autonomo sviluppo.

Gli archivi dati riguardanti la dispersione scolastica sono nati ed evoluti – senza peraltro mai aver funzionato in modo adeguato – all'interno di unna 'catena persecutoria' in cui si perseguiva l'inadempienza all'obbligo scolastico più come un reato che non come il mancato esercizio di un diritto. Fermo restando che esistono situazioni in cui la non partecipazione alla vita della scuola è parte di un reato più ampio nei confronti dei giovani (maltrattamenti, abusi, sfruttamento...) in generale il moderno fenomeno di dispersione è soprattutto manifestazione di uno stato psichico di degrado che coinvolge l'intera famiglia e in particolare i membri giovani. Va evidenziato quindi il bisogno di aiuto prima che la necessità repressiva.

In secondo luogo anche in questo ambito la normativa, come era già accaduto per l'handicap tende più sottolineare i deficit che non le risorse, gli insuccessi piuttosto che i successi e a privilegiare il punto di vista degli operatori rispetto a quello dei giovani cittadini.

Nel momento in cui vanno attivandosi nella nostra città e nella nostra municipalità una serie di interventi sulla dispersione scolastica e ed interventi finalizzati al raggiungimento del successo formativo per ciascuno riteniamo di dover dotare noi stessi e la popolazione scolastica di uno strumento di monitoraggio che ci renda consapevoli della effettiva condizione dei giovani e ci aiuti a migliorare gli interventi messi in atto, ma soprattutto inserisca i giovani stessi le famiglie in un sistema di monitoraggio che non sia la sorveglianza dello Stato sulla scolarizzazione, ma un momento che contribuisce all'assunzione di potere sui processi formativi. Per questi motivi riteniamo che la presenza di 'finestre' sull'archivio dati aperte al contributo degli stessi giovani e delle famiglie sia altrettanto e più importante delle finestre aperte agli operatori istituzionali.

Il diario pertanto potrà offrire in linea un profilo delle risorse e delle esperienze riguardante ogni singolo allievo; profilo che ciascuno potrà compilare da solo, con l'aiuto di adulti responsabili oppure ancora con l'aiuto di educatori-tutor che saranno assegnati al giovane qualora si siano rilevate delle difficoltà nella sua partecipazione scolastica.

Per questo motivo questo Diario dell'educazione includerà anche un repertorio delle risorse e delle iniziative educative presenti nel territorio e favorirà l'incontro tra chi desidera cambiare la propria condizione attraverso l'apprendimento e chi è in grado di offrire risorse per la crescita personale.

Un simile sistema di monitoraggio viene attivato per tutte le scuole che dovendo realizzare progetti di lotta alla dispersione scolastica intendano dotarsi di uno strumento di monitoraggio al tempo stesso oggettivo, trasparente e che consente la partecipazione attiva dei giovani interlocutori.



L'Associazione Maestri di Strada ha elaborato un modello di rilevazione aperto che consente quindi l'inserimento futuro di altre informazioni, mette a disposizione il software per rendere operativo il sistema, per addestrare il personale, un sito web per esporre i dati sintetici, un sistema di posta elettronica per inviare in tempo reale informazioni agli operatori istituzionali.

Il data base ha una serie di campi in cui sono brevemente annotate le risorse dei giovani e le loro esperienze educative. Quando l'età o la condizione psicologica non lo consentono saranno gli educatori a trovare il modo di far esprimere i giovani con brevi interviste eventualmente con documenti multimediali, riguardanti prodotti ed esperienze.

Il data base comprende anche la sezione frequenza scolastica secondo le specifiche dell'ODS4Nuovo - Libretto della partecipazione educativa. Il data base produce in automatico un report settimanale sulle frequenze ed invia una mail al personale autorizzato della scuola con i nomi degli allievi che dimostrano segni di disaffezione alla frequenza, affinché siano messe in atto le misure necessarie a ripristinare la frequenza.

Questi dati sono accessibili solo agli operatori - vincolati al segreto professionale - tenuti ad attivare ulteriori interventi .

Il data base può inviare in automatico SMS indirizzati alla famiglia se possibile o alle figure di mediazione attivate nel territorio prossimo affinché sollecitino nel modo più amichevole la ripresa della frequenza.

Normalmente sono visibili due finestre: una con dati globali di frequenza (esempio: oggi mancano da scuola 87 giovani sui 5000 che dovrebbero essere presenti; oggi 35 giovani hanno sfiorato la soglia dell'inadempienza)

Per crescere insieme – Panorama delle risorse educative e centro di progettazione partecipata

La vetrina multimediale delle risorse educative mette in linea le risorse educative del territorio da quelle istituzionali, quelle del privato sociale, quello dei cittadini responsabili. La panoramica serve perché i ragazzi stessi, le famiglie, gli operatori possano progettare propri percorsi formativi e possano chiedere a chi è esperto e opera nelle strutture formali di accogliere idee e proposte dei non professionisti.

Lo "spazio espositivo" interseca realtà cibernetica e realtà fisica presentando in rete la documentazione multimediale delle risorse e delle attività, creando una bacheca elettronica per l'affissione di post-it elettronici di progettazione e promuove la conoscenza diretta delle risorse organizzando incontri e mostre in cui sia possibile interagire con gli operatori e sviluppare progetti reali secondo le tecniche dell'open space technology.

La panoramica delle risorse ha un ruolo pregnante e significativo anche nei processi lunghi di orientamento per i giovani della scuola media ad evitare scelte affrettate ed 'impressionistiche' di percorsi formativi tra i 14 e i 16 anni.

La panoramica delle risorse punta anche a mettere a disposizione del territorio un repertorio di professionalità che possono partecipare ad attività volontarie mettendo in campo competenze semi professionali. Pensiamo al ruolo che possono avere gli anziani nell'aiutare lo studio personale o



nell'accompagnamento in occasioni di apprendimento oppure al ruolo che possono avere giovani responsabili nell'aiutare i cittadini a superare il digital divide e a proporsi come 'mediatori digitali' rispetto a famiglie che non hanno accesso alle tecnologie comunicative ed informatiche.

repertorio delle scuole del territorio

Una selezione delle risorse più significative rese disponibili dalle scuola del territorio con link ai siti delle scuole o materiali raccolti a cura dei gestori del sito

repertorio delle risorse socio-educative

Una selezione delle risorse più significative rese disponibili dagli operatori del privato sociale e dei servizi socioeducativi con link ai siti o materiali raccolti a cura dei gestori del sito

Laboratori di didattica attiva e cooperativa.

Consentono di sviluppare le capacità di cooperazione e l'autostima derivante dall'assumere un ruolo attivo e riconosciuto

Laboratori per l'espressività artistica (dalle arti visive al teatro)

consentono anche ai giovani più marginali di esprimere il proprio sé in forme comunicative efficaci e accettate.

repertorio dei volontari-esperti

Repertorio degli esperti che nel territorio si siano resi disponibili per realizzare attività di sostegno ai giovani nei percorsi formativi

repertorio dei giovani per la 'mediazione digitale'

Repertorio dei giovani che avendo competenze nel campo della comunicazione digitale si rendono disponibili a collaborare per realizzare una mediazione tra la gestione digitale delle informazioni e le persone che non hanno un accesso alla risorsa digitale.

Bachecca digitale

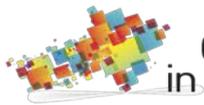
Luogo di incontro virtuale tra domanda ed offerta di attività educative

Nuovi Napoletani

La dispersione scolastica e l'emarginazione sociale ci dicono che cittadini non si nasce ma si diventa e che il successo formativo è un requisito indispensabile di questo.

La lotta alla dispersione è quindi l'impegno positivo a fare in modo che chi vive a Napoli come ospite diventi un nuovo cittadino e chi ospite non è ma si è - o è stato - estraniato dal consorzio civile assuma una coscienza nuova della propria appartenenza ad una comunità.

Su questo fronte sono attive molte iniziative istituzionali e del privato sociale. Il progetto diario educativo offre l'occasione per ricordare l'insieme di queste iniziative in un contenitore unico che pur conservando



**Crescere
in coesione**

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE:
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI



la specificità sculturale di chi le ha promosse si rifanno ad un comune modello di partecipazione attiva alla cittadinanza.

Il primo nucleo di questa aggregazione di servizi e di offerta formativa in rete con le scuole è costituita dai progetti attivati dalle scuole che attuano progetti di lotta alla dispersione in collaborazione con l'associazione Maestri di Strada.

Lo spazio 'Nuovi Napoletani' intende valorizzare le esperienze e le risorse dei cittadini che sono ai margini della cittadinanza o per motivi etnici, per motivi legali, per cronica emarginazione.

Spazio di cooperazione inter istituzionale

Nella problematica riguardante la dispersione scolastica, fermo restando che i fattori psicologici e relazionali rappresentano un passaggio necessario, esistono situazioni che richiedono interventi di tipo diverso da parte dell'autorità giudiziaria, dei servizi sociali, dei servizi sanitari. Il progetto 'Diario Educativo' prevede di attivare la collaborazione con queste istituzioni attraverso la sottoscrizione di appositi protocolli di intesa.



Bibliografia

- Ajello A., Pontecorvo C., Zucchermaglio C., (1995) *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano: LED.
- Ajello A.M. (2000), *Insegnare ad adolescenti in difficoltà: la molteplicità delle variabili in gioco*, Rapporto di ricerca, Arci Progetto Youthstart, Arci, Roma pp26-41
- Ajello A. M.,(2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna
- Ajello A.M., Belardi C. (2007), *Valutare le competenze informali*. Il portfolio digitale Carocci, Roma
- Annali della Pubblica istruzione (2013) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*
- Appadurai A. (2004) *Capacity to aspire*, in R. Vijayendra, M. Walton (eds.), *Culture and Public Action*, Stanford: University Press..
- Avveduto S. (2006), *La croce del Sud. Arretratezza e squilibri educativi nell'Italia di oggi*, in "DIALOGOS – Problemi della scuola italiana", n. 65-66, giugno 2006
- Bagni G., Conserva R. (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare*, EGA, Torino
- Balbo L. (2008) *Il lavoro e la cura*, Torino: Einaudi
- Basaglia F., Ongaro Basaglia F., Pirella A., Taverna S (2008) *La nave che affonda*, Milan: Raffaello Cortina.
- Barbieri, G. Cipollone, P. (2007). *I poveri di Istruzione*, in A. Brandolini, C. Saraceno, (a cura di), *Povertà e Benessere, una geografia delle disuguaglianze in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Bauman Z. (2001), *Dentro la globalizzazione, le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari
- Bauman Z. (2002), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna
- Beekhoven S., Dekkers H. (2005), *Early School Leaving in The Lower Vocational Track: Triangulation of Qualitative and Quantitative Data*, "Adolescence", Spring 2005, 40, 157, pp.197-213
- Beijaard D., Meijer P.C., Morine-Dershimer G. and Tillema H. (2005) (eds), *Teacher Professional Development in Changing Conditions*, Springer, Dordrecht
- Benasayag M., Schmit G., (2005) *L'epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli.
- Berger L., P., Luckmann T. (2010), *Lo smarrimento dell'uomo moderno*, Bologna: Il Mulino
- Bertazzoni, C. (2009) a cura di *le scuole di seconda occasione in Italia*, vol. II: Erickson
- Blossfeld H.P., Hofmeister H.,(2006), (a cura di), *Globalization, Uncertainty, and Women Careers: An International Comparison*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA
- Bocchi G. e Ceruti M.(2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano
- Bottani N., Benadusi L. (2006), *Uguaglianza e Equità nella scuola*, Centro Studi Erickson, Trento
- Beck, U.,(2000), *Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Carocci, Roma;



- Bianchi L., Cocover E., Colombo G. (2004), *Il lavoro di cura*, Roma: Carocci.
- Bifulco L., a cura di (2003), *Il genius loci del welfare*, Roma: Officina edizioni,.
- Bifulco L., a cura di (2005), *Le politiche sociali*, Roma: Carocci.
- Bifulco L., (2008) *Gabbie di vetro*, Milano: Bruno Mondadori.
- Bifulco L., V., Borghi V., de Leonardis O., Vitale T., Che cosa è pubblico?, in *Che cosa è pubblico?*, a cura degli stessi (2006), numero monografico de La Rivista delle Politiche Sociali, 2, Roma: Ediesse.
- Bjørnavold J (2000) *Making learning visible*, Bruxelles: Cedefop.
- Black S., P. Duranti D., *Language Socialization and Verball Improvisation* (forthcoming in Handbook of Language Socialization, ed. by A. Duranti, E. Ochs, and B.B. Schieffelin. Malden, MA: Wiley-Blackwell).
- Boltanski L, (2005), *Stati di pace. Una sociologia dell'amore*, Milano: Vita e Pensiero.
- Boltanski L, (2005), *Stati di pace. Una sociologia dell'amore*, Milano: Vita e Pensiero.
- Boltanski L, (2006) *Vivere secondo progetti: il trionfo della labilità*, Vita e Pensiero, 2.
- Borghi V. a cura di (2002), *Vulnerabilità, inclusione sociale e lavoro*, Milano: Franco Angeli.
- Borghi V. (2005) *Mutamento istituzionale e disegno societario*, intervento al Convegno "Democrazia e istituzioni locali", Modena.
- Bonvin J.M., Thelen L. (2003), *Deliberative democracy and capabilities. The impact and the significance of capability for voice*, III conferenza sul "capability approach", Pavia.
- Bonvin J.M., - Rosenstein E. (2009) *Al di là delle politiche basate sull'evidenza Strutture cognitive e implicazioni normative nelle politiche di integrazione sociali*, *Rivista delle politiche sociali*, Roma: Ediesse, 3, 84-106.
- Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti?*, Il Mulino, Bologna
- Breviglieri M. (2005), *L'autonomia individuale tra sollecitudine e contratto. Per una inclusione sociale che non umilia la persona*, in *Animazione sociale*, XXXV, 10 – 17.
- Bricocoli M. (2003), *Abbassare la soglia. Organismi ricettivi e pratiche di rigenerazione urbana a Vienna, Amburgo, Torino e Milano*, in *Sostegno tra pari e servizi a bassa soglia*, Quaderno di Animazione Sociale, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Brighenti, E. (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia vol. I*, IPRASE del Trentino, Provincia Autonoma di Trento.
- Brookfield St.D. 1990 *The skilful teacher*, Jossey-Bass, San Francisco
- Cannari L., D'Alessio G. (2004), *Condizioni socio-economiche e mortalità*, Banca d'Italia, mimeo
- Careri F. (2006), *Walkspaces*, Einaudi: Torino.



- Castel R. (2004), *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*, Einaudi, Torino.
- Castel R. (1999), *Le insidie dell'esclusione*, *Assistenza Sociale*, n. 2.
- Castel R. (2007), *La proprietà sociale*, in *La metamorfosi della questione sociale*, Elio Sellino editore, Avellino,.
- Castel R., Haroche C. (2000), *Propriétéprivée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris: Fayard.
- Cefai D., *Il quartiere come contesto, risorsa, posto in gioco e prodotto dell'azione collettiva*, in Vitale T., (a cura di), 2007, 135-162.
- Cefai D., (2006) *Territori, frontiere, percorsi e identità. Retorica e drammaturgia dello spazio pubblico urbano*, disponibile al sito www.aperture-rivista.it/public/upload/Cefai-2.pdf –
- Cepollaro G. (2008), *Le competenze non sono cose*, Milano: Guerini e Associati.
- Chance, (2003), *Il chiasso e la parola*, autoprodotta, Napoli,.
- Chance, (2004), *Non smettete proprio mai*, testi degli alunni Chance, Napoli.
- Cecchi D. (2004), *Da dove vengono le competenze scolastiche? L'indagine Pisa 2000 in Italia, "Stato e Mercato"*, no. 72, pp. 413-453.
- Cecchi D., Flabbi L. (2006), *Mobilità intergenerazionale e decisioni scolastiche in Italia*, in Ballarino G., Cecchi D., (a cura di), *Scelte individuali e vincoli strutturali. Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna
- Chiesa D. e Trucco Zagrebelsky C. (2005), *La mia scuola. Chi insegna si racconta*. Giulio Einaudi Editore, Torino
- Ciccone A., Cingano F., Cipollone P. (2005), *The Private and Social Return to Schooling in Italy*, in "Giornale degli Economisti e Annali di Economia", anno 117, vol.63,n. 3-4, pp.413-444
- Cini M. (2005), *Prefazione*, in Bagni G., Conserva R., (a cura di), *Insegnare a chi non vuole imparare*, EGA Editore, Torino
- Cipollone P., Radicchia D., Rosolia, A. (2006), *The Effect of Education on Youth Mortality*, Banca d'Italia, mimeo
- Clifford J., Marcus E. G. (1007), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia*, Roma: Meltemi.
- Colajanni L. (2004), *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale*, Milano: Franco Angeli.
- Cottino P. (2008), *Capabilityapproach e politiche integrate di quartiere*, in *Territorio*, 43 , Milano: Franco Angeli.
- Cottino P., (2009), *Competenze possibili*, Milano: Jaca Book.
- Council of Europe (2005), *Trading up. Potential and performance in non formallearning*.
- Commissione Europea (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM 678, Bruxelles



- Cutler D.M., Lleras-Muney A. (2006), *Health Effects of Non-Health Policy*, presentato al National Poverty Center Conference (http://www.npc.umich.edu/news/events/healtheffects_agenda/)
- De Mauro T. (2003), *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza
- De Carolis M. (2008), *Il paradosso antropologico. Nicchie, micromondi e dissociazione psichica*, Macerata: Quodlibet.
- de Certeau M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, Roma: Edizioni Lavoro.
- de Certeau M., *La presa di parola*, Meltemi, Roma, 2007.
- de Leonardis, O. (1991), Diritti, differenze e capacità: sulla giustizia come processo sociale, *Democrazia e Diritto*, V-VI.
- de Leonardis, O. Le capacità fondamentali: soggetti, diritti e risorse della riproduzione sociale, in Carbonaro A., Facchini C., a cura di (1993), *Capacità vincoli e risorse nella vita quotidiana*, Milano: Franco Angeli.
- de Leonardis, O. (2001) *Le istituzioni*, Roma: Carocci.
- de Leonardis, O. (2002) Principi, culture e pratiche di giustizia sociale, *Animazione sociale*, XII.
- de Leonardis, O. *Le nuove politiche sociali*, in Bifulco L. a cura (2003).
- de Leonardis, O. (2006), L'onda lunga della soggettivizzazione: una sfida per il welfare pubblico, *La Rivista delle Politiche Sociali*, II, 2, 13-38.
- de Leonardis, O. (2002) *Un approccio istituzionale ai processi di esclusione sociale*, materiali per il corso Progest, Torino.
- de Leonardis O., Emmenegger T., (2005), Le istituzioni della contraddizione, *Rivista sperimentale di freniatria*, III, Milano: Franco Angeli.
- Dewey J., (1939) *Creative Democracy - The Task Before Us*, in John Dewey and the Promise of America, Progressive Education Booklet XIV, Columbus, Ohio: American Education Press, disponibile al sito chipbruce.files.wordpress.com.
- Dewey, J., Bentley, A. F. (1974), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Di Francesco G. a cura di (2003), *Ricostruire l'esperienza*, Isfol, Milano: Franco Angeli.
- Ehrenberg A. (1999), *La fatica di essere se stessi*, Torino: Einaudi.
- Eliasoph N., *Cercando intensamente di creare "comunità", "natura" ed "intimità". Astrazioni sulla conoscenza locale*, in Vitale T. a cura di (2007).
- Emmenegger T., *Risultati imprevisti*, Una Città, CIV, Maggio 2002, Forlì
- Engestrom Y. (1999), *Communication, discourse and activity*, "The Communication Review", 3(1-2), pp. 165-185



- Engestrom Y. (2005), *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*, Lehmanns Media, Berlino
- Engestrom Y.(2008), *From Teams to Knots. Activity-theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*, Cambridge University Press, Cambridge
- Ennew J., Swart Kruger J. (2003), *Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street*, disponibile al sito http://www.colorado.edu/journals/cye/13_1/Vol13_1Articles/CYE_CurrentIssue_ArticleIntro_Kruger_Ennew.htm
- Esterle-Hedibel M. (2006), *Absenteeism, school exclusion, disengagement from school: Contributions from recent research* in "Deviance et Societe", Vol. 30, 1, pp 41-65
- Eurostat *European Social Statistics: Labour Force Survey*, Office for official publications of the European Communities, Luxembourg
- Fraser N., Honneth A. (2007) *Redistribuzione o riconoscimento? Una controversia politico-filosofica*, Roma: Meltemi.
- Gallie D., Paugam S. (2000),(a cura di), *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford University Press, Oxford, UK
- Gallina V. (2006),(a cura di), *Letteralismo e abilità per la vita*, Armando, Roma
- Gardner H., (1997) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- Gasparoni G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna
- Habermas J., Taylor C. (2002), *Lotte per il riconoscimento*, Milano: Feltrinelli.
- Hacking I. (2010), *Categorie di persone: un bersaglio mobile*, in *Rivista delle politiche sociali*, III, Roma: Ediesse.
- Hardiman P.S., Lapeyre F., (2004) *Youth and exclusion in disantvagedurbanareas: policy approaches in sixEuropeancities*, Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Hirschman A.O. (2002), *Lealtà, defezione, protesta*, Milano: Bompiani.
- Høeg P. (1997), *I quasi adatti*, Milano: Mondadori.
- Illich I. et alii (2008) *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento: Erikson.
- Imarisio M. (2007), *Mal di scuola*, RCS Libri, Milano
- ISTAT *L'indagine europea sui redditi e le condizioni di vita delle famiglie (Eu-Silc)*, Roma
- Janosz M., Archambault I., Morizot J., Pagani L.S.(2008), *School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout*, in "Journal of Social Issues", Vol 64, No 1, 2008, pp 21-40
- Jennings C., Kennedy E. (1996), (a cura di), *The Reflective Professional* in "Education", Kinglsey Publishers, London



- Jonker E.F.(2006), *School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at vocational school for care work*, in "Journal of Education and Work", Vol. 19, No 2 April 2006, pp121-140
- Jullien F. (1998), *Trattato dell'efficacia*, Torino: Einaudi.
- Korthagen F. (2005), *Practice, Theory, and Person in Life-Long Professional Learning*, (pp.79-94) in Beijaard D. , Meijer P.C. Morine-Dershimer G. and Tillema H. (2005) cit.
- Laino G. (2009), La cura come luogo del mutamento, *Lo straniero*, 113.
- Lanzara G. F., *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Laursen P.F (2005), *The authentic teacher* (pp 199-212), in Beijaard D. Meijer P.C. Morine-Dershimer G. and Tillema H. (2005), cit.
- Lave J.(1988), *Cognition in Practice*, Cambridge University Press, Cambridge
- Lave J., Wenger E (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson.
- Lee V. E., Burkam D.T. (2003), *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*, in "American Educational Research Journal", Summer 2003, Vol. 40, No 2 pp353-393
- Louis K.S., Marks H.M., Kruse S. (1996), *Teacher's Profession Community in Restructuring Schools* in "America Educational Research Journal", 33, No 4, pp 757-798
- Ministero della Pubblica Istruzione *La scuola in cifre*
(http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/scuola_in_cifre.shtml)
- Marchetti L. (2001), *Lo stage formativo. Don'tworry*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma
- Marcucci N., Pinzolo L. (2010), *Strategie della relazione*, Roma: Meltemi.
- Matera V. (2002), *Etnografia della comunicazione*, Roma: Carocci.
- Melazzini C. (2011) *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo
- Melazzini C. (2002), *Didattica della parola*, materiale formativo al corso Cameis, articolo disponibile sul sito <http://www.unacitta.it/newsite/articolo.asp?id=221>
- Morlicchio E. (2002), *Povert  ed esclusione sociale. La prospettiva del mercato del lavoro*, Rom:Edizioni Lavoro.
- Negri N., (2001), Se la povert    come l'inquinamento: libert  e non reciprocit  nelle politiche di welfare, *Animazione sociale*, VIII-IX, Torino.
- Negri N. (2006) La vulnerabilit  sociale. I fragili orizzonti delle vite contemporanee, *Animazione Sociale*, XXXVI.
- Nussbaum M. (1999), *Coltivare l'umanit *, Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2001), *Diventare persone*, Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2002), *Giustizia sociale dignit  umana*, Bologna: Il Mulino, 2002.



- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna: Il Mulino.
- Olson D. (1996), *Cognitive Development: The Child's Acquisition of Diagonality*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, USA
- Olson M.R. (2005), *It's about Time. Issues of time in knowledge construction for preervice and practising teachers in school context* (pp181-195) in Beijaard D. Meijer P.C. Morine-Dershimer G. and Tillema H. (2005), cit.
- Paci M., (2007), *Nuovilavorinunovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*, Il Mulino, Bologna
- Pennac D., (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano
- Petrucci C. (2001), *Culture organizzative e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze
- PietropolliCharmet G. (2000), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano
- PietropolliCharmet G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Bari
- Resnick L. e Wirt J., (1996), *Linking school and work: roles for standard and assessment*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, USA
- Ress A. (2007), *L'abbandono scolastico*, in A. Cavalli e Argentin, (a cura di), *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto IARD*, Il Mulino, Bologna
- Riehl C. (1999), *Labeling and letting go: An organizational analysis of high school students who are discharged as dropouts* in "Research in Sociology of Education and Socialization", 12, pp231-268
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in Thinking*, Cambridge University Press, Cambridge
- Romei P. (1993), *La scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Roma
- Olivetti-Manoukian F. (1998), *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Bologna: Il Mulino.
- Olivetti-Manoukian F. (2005), *Re-immaginare il lavoro sociale, I gechi*, Torino: Gruppo Abele.
- Pirozzi S., (2004), *Scoprire dove è possibile l'aggancio, Animazione sociale, II*.
- Pirozzi S., (2008), *Street teachers of Naples*, paper alla conferenza mondiale dell'HDCA, Nuova Delhi, settembre 2008, disponibile al sito <http://www.capabilityapproach.com/ConPapers.php>.
- Pirozzi S., Rossi-Doria M., (2008) *La prova d'opera*, in Education 2.0, disponibile sul sito <http://www.educationduepuntozero.it>.
- Pirozzi S., Rossi-Doria M., (2010), *La scuola vista da chi non ci va e la "capacità di aspirare a..."*. Pinocchio, alzati, che devi andare a scuola, in Ligorio B., Pontecorvo C., *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma: Carocci.
- Pizzorno A. (2007), *Il velo della diversità*, Milano: Feltrinelli.
- Polanyi M. (1972), *La conoscenza inespresa*, Roma: Armando.



- Ranciere J. (2008), *Il maestro ignorante*, Milano-Udine: Mimesis.
- Rossi-Doria M. (2006), *Rispetto e accompagnamento. Introduzione alle scuole di seconda occasione*, in E. Brighenti, (a cura di), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia - Vol.1.*, IPRASE del Trentino, Provincia Autonoma di Trento
- Rossi-Doria M., *Democrazia, scuola, equità* in "Insegnare", Editoriale CIID, Roma, 2007, fascicolo 1, pp. 17-20.
- Rossi-Doria, M. in G. Cerini, e M. Spinosi, (a cura di) *Voci della scuola*, vol. V, pp. 227-240, *Notizie della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2006
- Rossi-Doria M. (1999), *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli: L'ancora del Mediterraneo 1999.
- Rossi-Doria M. (2001), *Rischio*, in *Parole Chiave: Donzelli*
- Rossi-Doria M. (2009), *Indicativo presente, pezzi da un taccuino*, in Ferracuti A., Lucci S., (a cura di) *Consiglio di classe*, Roma: Ediesse.
- Salais R. (2010), *La democrazia deliberativa e le sue basi informative*, *Rivista delle politiche sociali*, III, Roma: Ediesse.
- Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo.
- Sclavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano: Le vespe.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- Schizzerotto A. (2002), (a cura di), *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna
- Sen A. (1994), *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Bologna: Il Mulino 1994.
- Sen A. (2003), *L'economia politica del targeting*, *Assistenza sociale*, III-IV.
- Sen A. (2003), *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma – Bari: Laterza.
- Sennett R. (1992), *La coscienza dell'occhio. Progetto e vita sociale nella città*, Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2004), *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2006), *Autorità*, Milano: Bruno Mondadori.
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Milano: Feltrinelli.
- Serafini M., *Politiche attive come politiche di attivazione*, in Donolo C. a cura (2006), *Il futuro delle politiche pubbliche*, Bruno Mondadori, Milano.
- Simmel G. (1997), *La socievolezza*, Roma: Armando.
- Simmel G. (1998), *Excursus sullo straniero*, *Sociologia*, Torino: Edizioni di Comunità, 580-599.
- Smyth J. (2005), *Modernizing the Australian education workplace: a case of failure to deliver for teachers of young disadvantaged adolescents*, in "Educational Review", Vol. 57, No.2, May 2005



- Smyth J. , Hattam R. (2002), *Early School Leaving and Cultural Geography of High Schools*, in “British Educational Research Journal”, Vol.28, No.3 2002, pp 375-392
- Spaltro E. (1985), *Pluralità*, Patron Editore, Bologna
- Stearns E. ,Glennie E.J.(2006), *When and Why Dropouts Leave High School* in “Youth & Society”, Vol.38, No.1 September, 2006 pp 29-57
- Suh S., Suh J. ,Houston I. (2007) *Predictors of categorical at risk high school dropouts* in “Journal of Counseling and Development”, Vol. 85 , 2, pp 196-203
- Mate Riele K.(2006) *Youth “ at risk”: further marginalizing the marginalized?*, in “Journal of Educational Policy”, Vol. 21, No 2, March 2006, pp129-145
- Vygotskij L. S. (1984), *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti.
- Vitale T., *Abbassare la soglia: confini e apprendimento*, in Bifulco L. a cura di (2003), *Il genius loci del welfare*, Officina edizioni, Roma.
- Weick E. K/Sutcliff M. (2010), *Governare l’inatteso*, Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E. (2000), *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, *Studi organizzativi*, Franco Angeli, I.
- Wenger E.(1998), *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identità*, Cambridge University Press, Cambridge, (tr it.(2006) *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano)
- <http://www.tipeil.eu> – TIPEIL, Transfer of an Innovative Portfolio to Evaluate Informal Learning (2007-2009), is a Transfer of Innovation project (ToI), co-financed within the LLP Programme - Leonardo da Vinci sub-programme, focused on the valorisation of competences that young and adult workers developed within informal and non formal contexts.
- http://www.againstabandon.net/innovative_information.asp – Against Abandon - Against students' - Against students' abandon: to cope with the phenomenon of education abandon in general, means to encourage the return to school in order to assure to all young leavers the opportunity to enter the labour market with a proper professional qualification, by promoting the integration between the formal, non-formal and informal learning.
- Human Development Capability Association: <http://www.capabilityapproach.com>
- Oxford Poverty & Human Development Initiative: <http://www.ophi.org.uk>
- <http://www.maestrigrad.net/>