renetproject.eu
Newsletter n.1 - May 2010

re/net
LLP-LDV/TOI/09/IT/0414

Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

Lifelong Learning Programme
www.programmallp.it

RE.N.E.T. Project | LLP-LdV/TOI/09/IT/0414

THE PROJECT

RENET - Revitalizing networks and New Emphasis in Transfer is a multilateral project of innovation transfer (TOI 2009), co-financed by the European Commission within the Lifelong Learning Program – sub-program Leonardo da Vinci.

Putting into action additional educational tools to be integrated with institutional syllabi is an effective means to prevent juvenile discomfort and encourage the reintroduction of youngsters who have dropped out of formal education systems.

The most effective actions, in this sense, are those realized by a multitude of agencies (Territorial Networks) who coactively operate in specific contexts to meet the needs of those students who run the risk of dropping out.

Yet, such actions may fail to be integrated and sufficiently optimized and spread.

The project RE.N.E.T aims at optimizing and revitalizing those Networks and Agencies that together confront early school leaving, and that have proven to be efficient and innovative.

The actions taken by the Network of Resource Centres (Rete Centri Risorse-140 schools in Southern Italy) have been particularly significant. This network was established with the aid of funds of the Program for Education (financed with the European Structural Funds), which has produced numerous certified experiences that should not remain isolated cases, since they actually represent productive strategies to be transferred and spread.

OBJECTIVES

The overall objective of RE.N.E.T is to increase the quality of teaching systems and methods, by developing a common network strategy, as a result of the cooperation between actors of different cultural, social, and economic contexts. In order to use this network at its best potentials, thus making it both a learning and a training context providing contents and solutions, specific strategies and management tools are to be exploited.

The operational objective is to potentiate the cooperation between those Institutions and those Bodies that are in different ways involved in developing strategies to promote training and opportunities for endangered groups, operating topically and vertically on juvenile discomfort issues and on early school leaving.

The objectives are specific to:
a) transferring methodologies that have locally proven to be successful in contrasting school failure and dropouts, where supported by concrete tools and aids;
b) increasing the current networks' potentials by implementing self evaluation techniques, so as to make these networks aware of their training methodologies, their strategies and their achievements.

ACTIVITIES

The two-year project sees the following stages:

- a survey to evaluate the need for training for the establishment and the maintenance of networks
- Transnational workshops with thematic orientation seminars
- Collecting documentation on good examples of networks that operate on early school leaving
- Courses on network expertise
- Workshops to master the use of the FTP (File Transfer Protocol)
- Filing and publishing the products
- Dissemination and implementation
- Final conference.

THE VORTAL

Spreading examples of good practice and enlarging existing networks is realized through the Vortal (a vertical portal, i.e. a site organized on a specialized topic) that displays records of former experiences and works as an Archive/Media-library that can be used not only by currently operating school Networks, but also by possible users promoting new activities.

The Vortal has been designed optimizing those communication and technology solutions presented by the former pilot project "Once Against Abandon"; therefore this is where structured filing of tools, formats, and projects realized by the different components of the Network takes place in a way that responds to specific criteria: a source for all those users who are interested in it and who will be able to give their own contribution to its further implementation.

THE PARTNERS

ITALY- Scuola Secondaria Statale di I grado (State Secondary School-Middle School) "Giuseppe Toniolo", Rome as the promoter; the school has worked on recuperating and preventing early school leaving.

ITALY- Context, a nonprofit organization of University Professors and experts in the analysis of education and training relating matters.

GREECE- Polydinamo Centre of Social Intervention of Cyclades, a nonprofit organization that promotes programs and projects to fight social exclusion.

LETTONIA: - Valsts Izglitibas un Satura Centrs (VISC), a state Institute that promotes the development of National standards of education, syllabus formats and long-term teaching/learning planning templates for first, secondary and optional education, and post-compulsory education.

RECIPIENTS

- Schools (all grades) on a national scale (including those not directly involved in the planning phase).
- Education Agencies and Local/Regional Bodies to prevent and recuperate juvenile and social discomfort.
- National Institutional Agencies in the different participating countries, that are in charge of School and Education policies, and of professional training and orientation.

FIRST STAGE

The first action was to contact all of the actors directly or indirectly involved in the project.

An information note was sent out to all MIUR offices, both central and regional, and to all of the partners involved, including those schools that are the site of a network (Resource Centers against early school leaving and juvenile discomfort).

The required communication tools among the different partners (Project site, Members' Area, mailing list) were activated, thus taking those steps necessary to organize the first Partner Meeting.

FIRST PARTNER MEETING

On March 18th and 19th 2010 in Rome, the four partners involved in Project RE.N.E.T. met for the first transnational workshop.
This was a great opportunity for the four partners to directly swap ideas: meeting each other in person and directly is always necessary to establish productive and efficient work relationships.

The partakers analyzed and discussed the work plan (with reference to its operational phases), the role of the different partners involved, the agenda, the tools, the actions, and the methodologies. Operational tools to realize the project's main phases were outlined, and the Monitoring Plan along with financial and administrative regulations were defined.

"GIUSEPPE TONIOLO" FIRST LEVEL SECONDARY SCHOOL OF ROME.

"Giuseppe Toniolo" School, promoter of RENET, is located in the Prenestino-Labicano area (VI Municipio- XIV District) of Rome. Since this area does not offer culture and recreation centers, the school itself represents an important culture center and plays a crucial role in the education of the 11-14 year olds in the territory where it operates: it helps to provide preadolescents with positive role-models, and to prevent juvenile discomfort by encouraging a critical overlook on their local (and regional) social realm.

Toniolo School's educational mission focuses on the search for teaching/didactic methodologies, aiming at creating a learning context apt to offer personalized learning plans: these must meet the specific needs of each student and must encourage the acquisition of those skills that are essential for them to continue their studies and to define their own life plan.

THE NETWORK OF THE SCHOOLS IN THE 14TH AND 15TH DISTRICTS OF ROME.

Toniolo School is a member of the Network of schools of the 14th and 15th districts: this is a local schools' network started in 1989 to support and optimize the different school missions, by making them part of a broader cultural cooperation project.

According to the Protocol of Intentions, a triennial agreement (2007-2010), the schools that are part of the Network share the following common aims:

To apply school autonomy policies in a collaborative way, so as to promote idea swapping and team-working on organizational, administrative and didactic matters.

To potentiate the aptitude in the analysis and in identification of specific educational needs in the territory.

To keep inter-institutional relationships with the other partners and with those agencies that deal with the fields of training, school orientation, compulsory education, permanent education, school stress, integration of foreign students, continuity, new syllabi, educational standards, and methodologies.

The Network has a website (www.retescuole14-15.it) that is a very useful tool for informational notes and updates on ongoing activities.

FIGHTING EARLY SCHOOL LEAVING WITH INTEGRATED ACTIONS: A SOCIAL-PEDAGOGICAL APPROACH

by Guido Benvenuto

Early school leaving is one of the main contradictions modern education systems present: the demand for a high education and for high qualifications has been increasing over the years, but the prevention of early school leaving and the full achievement of learning and educational standards have not been reached yet. Such a challenge regards different generations of students, families, and the whole society.

Abandoning or procrastinating one's studies- to mention the two most apparent forms of early school leaving- clashes with the principle of maintaining full participation in the activities of the education system, and also increases the risk of social and labor market exclusion.

Collaboration among the different education systems, training, and a professional systemic approach are the principles of the action plan that has been developed to fight school dropouts.
Tackling early school leaving cannot be done through isolated initiatives.

Normative activities to potentiate collaboration amongst the systems, funds to support research and innovation development, training and professional requalification plans for the different Education Sector workers are all necessary.

Most of all, we need to update the concept of early school leaving as educational missions change and become more integrated, and hence differentiate the numerous forms of abandonment in the system.
As the number of people interested in higher education has increased, the characteristics and the rates of school dropouts have multiplied.

In the 1960's, social selection, along with the forms of failure that this caused such as failing or dropping out of school, was the main object of analysis.
Nowadays, the matter is far vaster, because it includes facts such as professional and cultural marginality, social exclusion, juvenile discomfort, distress, deviance and delinquency.

In other words, it is no longer only a matter of failing or dropping out of school to start working prematurely and at a younger age. The patterns and the consequences of early school leaving are more complex today: sometimes failing to complete a diploma may make certain professional achievements unobtainable; very often, dropping out is followed by a change in the course of studies and different reentries into the educational system; sometimes students go back to school after a period of professional training, work or simple absence from the system; more often than before getting a diploma does not practically imply acquiring those professional skills that are recognized and utilized in the job market.

The indicators and the faces of early school leaving are changing, because society and the structure of its educational systems are changing. However, if we wish for the school system to be the reflection of its society, one that realizes its requirements and objectives, and for it to promote cultural awareness and learning standards apt to guarantee the development of the individual and society itself, then it is necessary to follow the pedagogical methodology indicated by Dewey[1)]: linking school to society, building school systems as part of a whole whose components are the family, the job, the environment and the culture.

The problem of waste in education -Dewey points out- has to do with its organization:
"All waste is due to isolation. Organization is nothing but getting things into connection with one another, so that they work easily, flexibly, and fully".

Therefore, the school is asked to transform and restructure according to its original functions, but also to the needs and the changes the society and its culture require.
It is ultimately asked to develop the child's learning process and to produce forms of socialization along with the family.
At the same time the school should narrow the initial gap, thus not only guaranteeing the achievement of a diploma, but mostly providing children with learning tools and skills.

The process of transformation to create a school that would guarantee everyone equal opportunities in the possibility to enter the system (the school for all) started in the 1960's.
Today this process acquires a deeper meaning, thus aiming at ensuring that everyone has equal opportunities of social integration and education-hence leaving no one behind.
We have gone from contrasting the initial social gap to guarante-

1) Dewey, J., 1899, *The school and society*, tr. it. *Scuola e società,* Newton Compton, Roma, 1976 (1a), p.59. "From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school".

eing the equity of the school system[2].

Unfortunately, the school and the education systems are not always capable of changing along with the needs and the characteristics of the social context they operate in; this fracture between the education system and the social context is what generated the difficult patterns that frame, draw and nurture the various forms of early school leaving.
That is the reason why fighting early school leaving is considered the testing ground to prevent the whole school system from failing its educational mission: it is no surprise that many countries have defined this phenomenon a national matter, making a considerable economical and strategic effort to invest on the whole of the territory[3]: France established "Priority-Areas" in the 1980's (Zones d'Education Prioritaire), England started its "Regional Projects" at the end of the 1990's (Education Action Zones, Excellence in cities, Excellence Clusters), the USA in the last years have activated "Accelerated Schools" and the project "No child left behind".

And what about Italy? At a local level numerous projects and intervention plans have been carried out in those schools that have managed to employ local resources and funds; while, at a regional level, in the last few years a vast "National Intervention Plan" (Piano Operativo Nazionale-PON) - with FSE funds- has regulated the development of projects to contrast early school leaving, particularly in Southern Italy.
Specifically, in the 5 year period 2000-2006, the PON promoted the realization of social integration to fight early school leaving, thus allowing the launch of 5000 projects in different schools, in accordance with the objectives and the strategies of national and European policies, aimed at innovation and quality enhancement.

Dimensions and aspects of early school leaving.

I will now try to define and quantify the dimensions of *early school leaving*.
The meaning of this term and the appropriate quantification of this phenomenon have undergone transformations and metamorphoses in the last decades, thus progressively absorbing different aspects, as the social and economic context and education policies were changing in Italy.

All the first definitions in the 1970's focused strictly on the school system; therefore, the quantification of the problem essentially regarded all school procrastination or dropout rates[4], and the rates of those who failed to complete a diploma or to acquire recognized competencies.
Early school leaving is still preceded by all those symptoms and forewarning signs such as irregular attendance, failures, temporary withdrawals: all of these signs may finally result in dropping out of school.

In the 1980's the *dropout ratio* after the first year of high school was 17.7% (Istat, a.s. 1987/87), with higher peaks in Technical and Vocational schools and lower figures in Gymnasium Schools.
Twenty years have gone by; let's take a look at the data regarding *early school leavers*[5]- which is what those students in the 18-24 age group who only have a middle school certification and who are not attending any other school or training course are called: in 2000 the dropout ratio was 25.3%, in 2006 20.8%, in 2007 19.3%.
These data show a progressive decrease, but do not provide any information on the trends in the different geographical and territorial contexts, on the various schools, on the students' origin, and on the organization of the single institutes: all of these factors account for the entity and the current features of the matter.

Along with failing students and dropouts, from the 1980's and early 90's on, new types of early school leavers have emerged.
The debate on the definition of the profiles and the patterns of the students who abandon or procrastinate their schooling paralleled "diverse" situations with those situations of "forced" or "traditional" early school leaving.

2) Equity can be defined, borrowing the words of the Nobel prize winner for Economy, Amartya Sen, as a "just equality" in the distribution of the ultimate good, combined with a "just inequality" in the distribution of instrumental goods. Applied to the education system, the concept of equity brings us to the necessity to diversify economic resources and pedagogical instruments, in order to permit the achievement of the same results, regarding a scholastic and learning career to individuals or groups of individuals who present themselves with diverse social – cultural characteristics. Cfr: Bottani,N.,Benadusi, L., (edited by), 2006, *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson; Benadusi, L., Giancola, O., Viteritti, A., (edited by), 2008, *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*, Guerini scientifica, Milano.
3) For further information on the abovementioned projects:: www.education.gouv.fr/ens/zep/cpb.htm (France); www.dfee.gov.uk/buildingsuccess (England); www.ed.gov/nclb/landing.jhtml (USA).
4) This is the definition UNESCO gave in 1972 (Etude statistique sur le déperditions scolaires, Unesco-Bie, Paris, Genéve) of early school leaving: "the impact of failing and early school leaving on the system of a country".
5) For these data and for international comparison visit : Commission of European Communities, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, 2007 and 2008 (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/report_en.pdf); for further information on early school leaving data in Italy: MPI, Servizio Statistico, *La dispersione scolastica, Indicatori di base, anno scolastico 2006/2007*, May 2008 (http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2008/allegati/ dispersione_2007.pdf).

Traditional and typical forms of early school leaving were substantially due to[6]:
a) *Traditional forms of selection*: "the new rigor" of compulsory school, or "the substantial application" of the professional training function of secondary schools.
b) *Forms of postponed selection*: "the quality of the education compulsory school children are offered is not the same for all, and it therefore becomes an apparent discrimination once in Secondary School: this leads to the rejection of those students that in a selective middle school would have already flunked and would not have proceeded any further in their schooling".
c) Forms of misguided orientation: where a proper school orientation system is missing, students experience different irregularities as they "are trying to find their way".

The "other" forms of school leaving can be linked to the marginal role school played amongst the values of the youngsters and of the whole society of those years.
These forms are defined as:
- "innovative drop-outs"[7] , or "uncertain drop-outs"[8], when the period during which the student lingers and repeatedly swings in and out of the school system is extended.
- "unconventional drop-outs"[9], which describes those students who deliberately drop out of school before taking their High School diploma, typical mainly in those contexts such as North-Eastern Italy where job opportunities are easily accessible.
School did not seem to be able to provide those students with the means to build their life plan, and lost its sense if compared to the appeal and the temptations work would offer them.

When the values of the Economic and Production systems win over the values offered by Recognized Education Programs and the school system, then the rates of the students that drop out of school flare, especially in those contexts where economic discomfort is stronger, or where job availability is high.

The last picture provided by the MPI on early school leaving leads to the following conclusions:
"On comparing the rates of dropouts with those of enrolled students, it is interesting to notice that early school leaving-analyzed in its geographical distribution- is not only common in those areas characterized by social and economic discomfort, such as the South, but also in those areas where the Economic and Production systems are stronger, and the job market is accessible and offers positions for non-professionally qualified workers. Therefore, while the low socio-economic development is responsible in the South for the high dropout rates, the job demand in the North represents an interesting option for the numerous students with a low performance at school"[10].

Some recent indicators could widen the picture even further, revealing forms of "hidden" drop-out, i.e. the case of those students who pass and who complete a diploma to access higher education, but who "actually have not acquired that knowledge and those skills that would allow them to complete further stages of their education successfully" [11] (De Rossi, 1993).

The symptoms and the forewarning signs, e.g. "credit recovery classes", that new school standards enforce are even more alarming.

The first data that MPI released on the rates of failed classes during the first High School trimester for the Academic Year 2007-2008 confirm those signs: 71% of all students in the first year of High School failed at least one class; yet, the percentage of those who fail classes has its peak in the third year of High School and the worst records are scored by technical, vocational and art schools, with percentages between 70 and 80 in each year.
Amongst those students that manage to reach their last year of High School, and that must prepare for the "State Exam"[12] 41% have an F in Italian, 55% have an F in English and 61% have an F in Math.
These are alarming data that neither the "credit recovery exams"[13] in the past, nor the "credit recovery classes" today seem to be able to solve- not to mention the difficulties in monitoring, planning and completing those didactic tools.

The forms of early school leaving have therefore multiplied, as the attempt to pursue equal opportunities in the Education System- which during the 1960's and the 1970's meant guaranteeing access to schooling and equal educational opportunities- turned into the attempt to pursue educational equity- which since the 1990's has meant trying to ensure equal learning opportunities.

6) Quot. Ribolzi, 1984, *Una scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*, Milano, Vita e Pensiero.
7) Besozzi, 1983, *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero.
8) Ilres,, 1988, *Altra scuola altro lavoro*, Genova, Marietti.
9) Ribolzi, 1984, *Una scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*, Milano, Vita e Pensiero.
10) MPI, Servizio Statistico, *La dispersione scolastica, Indicatori di base, Anno scolastico 2006/07*, Maggio 2008
11) De Rossi, A., "Dispersione che fare", *Animazione Sociale*, 5, 1993, 4-5.
12) The "Esame di Stato di Maturità" is equivalent to the Advanced level GCE in the UK and to the SAT exams in the USA, but is mandatory in order for the student to take his high school diploma.
13) Students who failed a class in Italian High Schools used to be able to take a recovery exam in September to recuperate that course.

In the second survey OCSE-PISA [14], Italy showed worrisome final results in the mathematical literacy tests.
What really strikes the most is the increase in the variance between the results of Northern and Southern Italy, and between Gymnasium and Vocational schools.
And what is even more noticeable is that the differences in the results in the mathematical literacy tests, in 90 % of the cases, are due to extra-school factors.
Further surveys and analyses confirmed that Italian 15-year-old students perform rather poorly when compared to the countries in the OCSE area; and this is despite of a high spending per student.

Moreover, regional disparities (North-South) have been confirmed and partially explained with socio-economic background factors:
"In Italy, the variance of the mean scores in the OCSE-PISA survey is slightly lower than that shown by the other countries in the OCSE area, and about 12% of the variance is due to regional disparities, while another 12% is due to differences in the student's family background.
On comparing the region with the best performance to the region with the worst, the distance in scores is equivalent to two and a half Academic Years.
Students of Southern regions (including Sicily and Sardinia) show a level 2, or lower, in "acquired competencies", while the majority of Northern regions reaches level 3 or higher: in the region with the worst performance 1 in 5 students does not reach level 1 in basic competencies" [15].

It is hard to imagine how each region could meet those European benchmarks, in accordance with our dissertation on "early school leaving".
The European benchmarks -to be used as reference values for any analysis or international comparison- are shown in Table 1.

Apparently, the Italian school system seems to be deeply unstable and unfair, as it does not offer equal opportunities to succeed, and it presents alarming dropout ratios at the end of Secondary School: 20% of the current 20-24 age group has not completed secondary school: this practically means 1 adolescent in 5 in Italy[16].

We will now end this analysis of the aspects and the volumes of early school leaving taking into consideration the psychological factor of this phenomenon.

Up to this point we have analyzed aspects such as poorly accessible types of schools, postponed completion of the diploma (due to failures, recovery credit courses, or irregular attendance), curriculum changes (transfers, readmissions), drop-outs, unmet

	2010			2020
	Objective to be achieved by 2010	Average score in European countries	Italian score	Objective to be achieved by 2020
Percentage of 15-year-olds with low performance in reading literacy	-15% vs. percentage in 2000	+13,1% (2006)	+39,7 (2006)	Reading, mathematical and scientific literacy. More than 85% over threshold
School dropout rates	10% of dropouts with middle school certification (max. accepted value)	14,8% (2007)	19,3% (2007)	10% of dropouts with middle school certification (max. accepted value)
Secondary school education-young population ratio	85% (vs.ne 20-24 age group)	78,1% (2007)	76,3% (2007)	

Table 1: European benchmarks for early school leaving

14) The Project Ocse-Pisa (*Programme for International Student Assessment*) was started to assess the performance of 15-year-olds in science, reading, mathematics and *problem solving*. The survey takes place every 3 years (up to now in 2000, 2003, 2006, 2009) in approximately 40 countries, and it normally involves 5000-10.000 students in each country. For assessment criteria and analysis of the results: Ocse Pisa, 2003, *Valutazione dei quindicenni*, Armando Editore, Roma, 2004; INVALSI, *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving*. Rapporto nazionale di OCSE-PISA 2003, Roma, Armando Editore, 2006; OCSE, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA* 2006, Roma, Armando Editore, 2007; Siniscalco M. T., Bolletta R., Mayer M., Pozio S., *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Roma, Zanichelli, 2007).
15) Boarini, R., Economics Department, OCSE, Chap. 4 Economic Survey-Italy "Towards better schools and more equal opportunities for learning", trad. it. in Associazione TreeLLLe, *Politiche di innovazione della scuola*, Seminario n.11, June 2009, Genova, quot. p.46.
16) Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Editori Laterza, Bari, 2010. The 4 principal inequities identified in the Italian school system are: a) 1 student in 5 does not complete his/her high school education; b) the social selection on cho-

standards (insufficient credits, fictitious pass grades, grades below the minimum accepted values for certain certifications or comparable competency standards).
Yet, what should be added to this list are all forms of alienation from the education system: discontent, boredom, lack of interest in the school's activities, and difficulties in socialization [17].

All of these factors may lead to aggressiveness and violence towards other individuals in the same age-group, or to lack of discipline towards the teachers and the system.
Moreover, all these levels of alienation from the school system and its rules make the picture even more complex: symptoms that arise from school success, shared values, social skills, and active inputs to the cultural and educational context.

Hence, the meaning of early school leaving becomes even wider and overlaps with the meaning of discomfort and deviance. That is why the prevention and the solutions to this problem are not to be considered the teacher's or the school's prerogative anymore, and actually regard the whole of a society.

Social pedagogy as a tool to tackle early school leaving.

The expressions of early school leaving, the numerous causes that contribute to creating this phenomenon, its multiple dimensions are all factors that make it an ideal matter to be solved with the aid of social pedagogy.

On analyzing early school leaving, the more we investigate educational issues (inside and outside the school system), along with the socio-cultural context (the family, the consequential socio-economical aspects, the territory where the schooling takes place), and the economical and political contexts (specifically available resources, employment opportunities, accessible social

Combined causes of the phenomenon	Solution tools and services
A. Social, economic, environmental and cultural context.	School facilities, household contexts, cultural organizations, different services (recreation agencies, entertainment), information points and social aid programmes(employment agencies and Social Support Systems), Police Divisions and Bureaus.
B. Structural characteristics of the school and education systems • crowded/heterogeneous classes • inflexible systems (stop-outs?) • poor orientation activities • different levels of team-working • unsmooth passage between school cycles. • Very few "active/interactive "methodologies" • Main focus on syllabi and contents.	Private and State educational offer, school-work alternating systems, implementation of a continuous adults' cultural awareness, school support organizations.
C. Psycho-pedagogical and health-care factors: • psychomotor disorders • relational and emotional disorders • cognitive disorders • social and communication difficulties (language barriers)	Health care facilities, social and psychological aid services

Table 2: The dimensions of early school leaving: combined causes and possible solutions

osing the type of high school to enroll in. The children of those wealthier and more educated families attend gymnasium schools, that usually guarantee a 50% success ratio in university; the rest attend technical schools (after which university degree ratio is 12%) or vocational schools, where their schooling usually stops (university degree ratio: 5%); c) not only does the kind of school children choose affect the chances to complete a university degree, but it also has an impact on their present school performance. Analyzing the Ocse-Pisa test results an average student at a gymnasium school scores 61 times higher than the average student at a vocational school (sample of 500 SS) d) regional learning disparities. Regardless of his individual talents and of the type of school, the average student in the North scores 68 times higher (survey Ocse-Pisa 2006) than the average student in the South.

17) cf. Morrow, G., 1986, "Standardizing practice in the analysis of school drop-outs", Natriello, G. (ed.), *School Drop-outs. Pattern and Policies*, Teachers College Press, New, York: the *pushouts* are those undesirable students that the school system actively tries to expel; the *disaffiliated* are those students that have no sense of belonging for their school; the *educational mortalities* are those students who fail to complete their educational cycle; the *capable drop-outs* are those students who meet the standards of the national curriculum but who cannot fit in the school system; the stop-outs are those students who leave the school for a short period, after which they go back.

aid organizations/institutions), the more the objects of our investigation overlap with those of a socio-pedagogical analysis.

Since so diverse are the agents involved in early school leaving (not only the school system, but also the family and the whole society), in order to avoid oversimplification we should talk about "a *system* of early school leavers" [18]. Therefore, as the spectrum of our analysis becomes larger, so does the spectrum of possible solutions, once we choose to adopt a new perspective on the interconnection between the school and the society: hence, the ever more urgent need to find solutions that use a systemic and integrated approach, amongst organizations, resources and institutions that are in different ways demanded to prevent or tackle the problem.

The Table that follows is an attempt to draw out the different contexts and characteristics of the matter and of its causes, in the first column; the facilities that are demanded to fight its different components are listed in the second column (s. Table 2) [19].

The more early school leaving is analyzed as a matter of social and educational emergency, the more both the school and the extra-school contexts, in their different roles, participate in and share training and educational projects and functions.

Since its beginnings, social pedagogy has centered its investigation on the assorted extra-school world, and on a broader pedagogical plan for a diffuse social education; consequently, it can expand its specific investigation to all those factors that cause educational organization and programs to change, along with social, political, economic and cultural variables: the school and the education systems change along with the changes in the society they are developed in.

Social pedagogy could exploit the rising school autonomy policies -which encourage an investigation on the numerous action tools and solution contexts- to orchestrate the projects and the funds necessary to tackle the different aspects of early school leaving.
What has become now evidently clear is the lack of orchestration of the different actions taken within the school system; in the last years, this has led to an excessive number of projects, thus causing a lack of interest and drive in the schools and their teachers for the promotion and the realization of concrete actions.
Hence, it is now essential that the procedures be rationalized, perhaps by conducting a more specific needs analysis and identifying real priorities, in order to avoid drop-outs in the actions taken to *fight* drop-outs.

If early school leaving is to be contrasted through coordinated and integrated actions and strategies, then in this school-society context social pedagogy is the reflective and methodological tool to exploit to conceive joined and functional action plans.
Fighting tools are diverse, and should be orchestrated and mixed in order to meet specific needs or tackle dropout emergencies, thus promoting projects and actions that involve all possible resources in any given context.

In the Table that follows (a brief list), I have tried to summarize the interconnected and interdependent aspects to be considered in outlining action plans to prevent and tackle early school leaving.

1. CONTEXT RESOURCES TO JOIN AND ACTIVATE • LOCAL/NATIONAL FUNDING OPPORTUNITIES • SCHOOL AUTONOMY • INTEGRATED EDUCATION AND TRAINING SYSTEMS. • "LOCAL"RESOURCES (ORGANIZATIONS, THIRD SECTOR, PUBLIC INSTITUTIONS)	
2. Priority action plans	3. Solution tools within the system
• Center syllabi on the development of expertise • Recognition of the different types of education. • Cross-cultural programs • Psycho-pedagogical training for the teachers. • Orientation and identification of individual career paths.	• National and regional, integrated student records. • School Networks • City plans/ definition of local curricula • National Intervention Plan (Piano Operativo Nazionale- PON)

Table 3: interconnected factors to consider in the prevention and fight against early school leaving

18) Giovannini is the first one to have used this definition in her article published within her recent and noticeable anthology on early school leaving: Giovannini, M.L. 1998, Le ricerche di Mario Gattullo sulla selezione nella scuola dell'obbligo, in Morgagni, E. (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma.
19) Cf: The Table is taken from: Benvenuto, G., Sposetti, P. (a cura di), 2005, *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*, Anicia, Roma.

Priority action plans

- *A school system for expertise development.*

Reorganizing the school's curriculum, applying new teaching techniques, and adopting new assessment criteria have been commonly shared objectives for far too long.
In the last few years, new principles in the definition of the actual objectives of the school's curricula have risen: cross-curricular learning, and mostly expertise development -defined as the "*ability to face and deal with problems in life using cognitive and social skills*" [20].
Adopting the principles of a pedagogy for the development of expertise implies exploiting methodologies with an active, collaborative and motivational purpose; the concept behind the Ocse-Pisa investigation and its results are providing us with tools to move in this direction, allowing a more widely shared theoretical definition of expertise to form, along with reliable assessment strategies of school systems' results.

- *A school that can recognize and join together different types of education.*

The different types of education can be divided, and can be given different roles according to the students' diverse interests. A school that aims at expertise development, must give extracurricular activities a great value.
Formal, non-formal and informal educations[21] in a system of credits can all count for an evaluation of the students' skills, and can all be exploited with a socio-pedagogical approach. The school should then become the place for all the skills to be integrated, linking the different educations in a system of competencies to be exploited in school and in real life.

The more the school system fails to make use of the children's everyday life skills and curiosity, the more it lacks those motivation boosters necessary for their learning.

- *A cross-cultural school.*

The participation and the progressive increase in the number of international students in classrooms across Italy is becoming a structural characteristic of our national school system (in 2007 roughly 67% of the schools had non-Italian students). The projects for integration and cultural mediation are compliant with those action plans outlined by all multicultural societies.

Unfortunately, very often these new "social subjects" do not find adequate methodologies and syllabi that would guarantee the actual integration and valorization of the single individuals. Early school leaving rates are significant and clear: 42% of international students are behind in school, and early school leaving grows along with the school grades: 21.1% is the percentage of international students left behind in Primary School (vs. 1.8% of Italian students who are behind), 51.7% is the ratio in Middle School, and 71.8 % in High School (vs. 24.4% of Italian students).

Learning spaces and contexts need to be redesigned as places where cooperation and authentic communication occur, in order to generate a culture of dialogue, discussion and relationship between the teacher and the students and among the students themselves. The school becomes cross-cultural when it adopts such strategies and structures to guarantee a cross-cultural education that includes all the students, thus avoiding the focus of attention on the rehabilitation of immigrants as "problem-students" [22].

- *The psycho-pedagogical training for the teachers.*

It has become progressively more necessary that, during their initial training and throughout their career, the teachers -along with the mastering of syllabus knowledge and professional expertise- acquire those skills to plan and direct interventions; these actions must take into consideration the school system along with the families and the social context where their students live.

Team working and network collaboration characterize those initiatives that must be centered on educational relationships: these remain one of the most effective means to prevent early school leaving, school stress, and most importantly to avoid and contrast failures. Along with the concept of professional team working, the teacher is asked to potentiate his ability to listen, comprehend, communicate and focus on the student; the teacher must be able to use teaching techniques that are adequate and motivating, so as to convey and develop a strong interest for learning, and to encourage active participation; finally, he must manage the class, identifying individual and group dynamics, and presenting a role model for the students to organize their learning and socialization.

- *Orientation and identification of individual career paths.*

Needs analysis and monitoring of the difficulties and lacks that

20) According to Boscolo , a person's expertise is the union of that knowledge, those capabilities and those social skills that allow him/her to succeed in adapting to those environments relevant to him/her, and that become apparent through his/ her ability to face and deal with problems in life using cognitive and social skills: Boscolo, P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997.
21) Demetrio, D., 1997, Manuale di educazione degli adulti, Editori Laterza, Roma-Bari, 1997, pp. 236-237.
22) L'educazione interculturale e la formazione alla convivenza, Osservatorio per integrazione alunni stranieri e educazione interculturale (http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/intercultura/intercultura.shtml)

students might show initially or during the course of their studies are essential tools to encourage recovery strategies in some cases, or a definite career shift in others. The identification of career paths, sensitive to breaking and/or transition points that students might suffer, stems from an accurate observation of the single individual in the learning context. This procedure must consider individual and context variables and must ensure that:
a) psychological support services (orientation, counseling, support) improve and guarantee their continuity throughout the academic years. It is not sufficient to activate a plan of initial support and orientation, but it is also necessary that institutional and academic support be spread throughout the entire course of studies;
b) basic scientific, mathematical, linguistic literacy (skills) are potentiated, thus promoting social and functional skills (life skills).

Solution tools within the system

a) National and regional, integrated student records.

Still today we cannot count on student records that would allow us to follow the students from their enrollment throughout their school career changes and results, in an integrated education-training system of record that files both state and private schools.

A thorough analysis of early school leaving will only be possible through the integration of all the record sources on a given individual inside the school system: Ministero della Pubblica Istruzione (Department of Education), Regioni (Local Governments), Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali (Ministry of Labour, Family and Social Affairs). Such integration is defined by the currently enforced norms on Student Records as in D. Lgs. n. 76/2005 (Legislative Decree n. 76/2005). Hence, collecting information and data on school dropouts will allow us to have the means to proceed to a reliable statistical analysis, and at the same time to anticipate and continuously monitor early school leaving's signs in order to promote targeted and adequate action plans.

b) School Networks.

Building a network is the possible answer to the search for a horizontal dimension in Administration, and is a key to more efficient educational paths. The school alone cannot interpret all those cultural and educational aspects within the social context, and it needs to exchange information with other institutions, thus favoring a dialogue aimed at the definition of stronger learning, training and education strategies: the network is the tool to realize the union of different forces [23] .

There are different types of networks engaging schools, or schools and other partners:- local, provincial and city networks;- regional networks;- "horizontal" networks that involve schools of the same level (same grades);- "vertical" networks, usually to encourage educational continuity;- national networks for the swapping, spreading and sharing of good practice;- transnational networks, usually specifically orientated and with great technological support;- "themed networks", that focus their collaboration on a project or on a targeted problem, e.g. orientation, or cross-cultural objectives, etc;- project networks that bring different partners together for the realization of a given project with a specific deadline (e.g. European projects within Programs such as Socrates in the past-this name was used until 2006- and the Lifelong Learning Programme, LLP, now): these networks may choose to institutionalize their structure even further and form short-term partnerships with a specific mission (ATS- Associazioni temporanee di scopo);- networks for the online service management: information, didactic materials, forums, etc;- networks for e-learning that make wide use of technology support tools.

c) City plans/ definition of local curricula.

Local plans (enforced by Law 285/97) were defined by the Local Area Agreements to enhance the educational offer of the school system and to contrast social exclusion, discomfort, and early school leaving: they have proven to be an outstanding tool against school drop-outs, thus favoring educational success.

The City Departments of Education (Assessorati alle Politiche Educative e Scolastiche dei Comuni) have promoted numerous projects in the last years, engaging school networks, involving third sector bodies, private social aid organizations, and local institutions both in the health care and in the psychological support sector. Experiences on a local and provincial level have multiplied in the last few years.

These plans collocate schools and professional training Institutes within solution-networks together with social and economic partners of their local territory, thus creating the conditions for an integrated development of educational policies, and for the realization of multiple actions: enhancement of social support programs for minors; parent support programs; support of so-

23) "… this basically means abandoning the castle- i.e. the pyramidal hierarchy-functional structure- for the network: from a model where the "norm" rules the "system" to a model where the "system" rules, and the "norm"- ever more flexible- is defined in accordance with criteria rather than with strict, inflexible regulations" Butera F., 1999, *Il castello e la rete. Impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni'90*, Franco Angeli, Milano.

cially weak groups for their social and work integration; early childhood intervention agencies; child maltreatment and abuse prevention and intervention; recreation centers for children and adolescents; educational actions to promote music, environmental and cultural awareness; welcoming and supporting unaccompanied immigrant minors; actions to involve children in city life; and, of course, prevention and reduction of early school leaving.

d) National Intervention Plan (Piano Operativo Nazionale- PON).

The activities of those networks realized through the PON-Scuola [24)] (Resource Centers against early school leaving and social discomfort) have been diverse and numerous. The Programma Operativo Nazionale "La Scuola Per lo Sviluppo", 2000/2006 (National Intervention Plan, "A school for development") has operated in accordance with European and national objectives and strategies, aiming at innovation and quality enhancement: the PON has made the realization of social cohesion one of its priority missions [25)].

To accomplish its mission, it has promoted and supported interventions to prevent and fight early school leaving, and that social discomfort that generally is its direct consequence. This is the scenario within which 140 Resource Centers against early school leaving and juvenile discomfort [26)] were started; along with other schools and their local partners, they take actions in accordance with specific European Social Fund measures.

It would be very difficult to describe and quantify the direct impact of all the activities launched and funded by the PON; yet, a relevant result of the enforcement and structure of the Resource Centers against early school leaving and juvenile discomfort should be pinpointed to conclude our analysis.

Apart from being granted with technology tools and equipment (which is an exception for the standards of our schools), what has characterized these centers fundamentally is that they have progressively become places of socialization and aggregation, that work in close cooperation with the other schools of the territory, and various agencies, institutes, organizations and companies.

Indeed, the Resource Centers encourage the reciprocal support and cooperation among all of the vital forces of a territory: parents, Local Bodies, Businesses, Public Prosecutor's office for minors, Police Bureau, ASL (Public Health office), Voluntary Organizations.

The abovementioned partners of any given Resource Center participate in the organization of the activities of the Center, use its facilities, and there find support for their interventions.
The Resource Center inside the single school is a means for teaching experiment methodologies, intended to motivate underprivileged children, and at the same time is a place where children, adults and women of the territory can gather, be entertained, learn, and find orientation, training and opportunities for professional requalification.

24) The Program is funded with European structural funds and is addressed to the regions of Southern Italy where early school leaving and, in general, delays in economic and social development have the highest rates.
25) In particular, in order to contrast school leaving, the Programma Operativo Nazionale "La Scuola Per lo Sviluppo", 2000/2006 (The National Intervention Plan, "A school for development") has provided for special Measures and Actions for the reduction of school leaving and juvenile discomfort. These are: a) Measure 3 "Prevention of early school leaving" funded by the European Social Fund (ESF); b) Measure 4 "Infrastructures for school inclusion and social integration" funded by the European Regional Development Fund" (ERDF). The Measure 3 has as its objective the realization of actions for the prevention and the recovery of early school leaving and the reduction of social marginalization. It aims at bringing back into the education systems all those individuals in difficulty, with or without an education.
26) *Centri Risorse contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile*. The creation of the Resource Centers against early school leaving, started with the Plurifund Programme 1994-1999, has become more effective in these six years of enforcement of the PON- Scuola through the establishment of 140 resource centers, of which: 2 in Basilicata, 17 in Calabria, 32 in Campania, 28 in Puglia, 21 in Sardinia, 40 in Sicily. Within the Resource Centers, it is today possible to find different tools to use for projects "anti-dropouts": sports centers, orientation offices, toy libraries, media libraries, theater, music, film seminars and advanced technology laboratories.

renetproject.eu
Newsletter n.1 - Maggio 2010

Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

Lifelong Learning Programme
www.programmallp.it

re/net
LLP-LDV/TOI/09/IT/0414

RE.N.E.T. Project | LLP-LdV/TOI/09/IT/0414

RENET - REvitalizing networks and New Emphasis in Transfer, è un progetto multilaterale di trasferimento dell'innovazione (TOI 2009), co-finanziato dalla Commissione europea nell'ambito del Lifelong Learning Programme -Programma settoriale Leonardo da Vinci.
L'attuazione di interventi formativi aggiuntivi, ma integrati all'attività didattica "istituzionale" (attività di orientamento, bilancio delle competenze, attività ricreative e socializzanti) costituiscono una efficace strategia in grado di prevenire il disagio giovanile e di favorire il reinserimento di giovani che abbandonano i circuiti dell'offerta formale di istruzione.
Le esperienze più significative, sotto questo profilo, sono quelle realizzate da una pluralità di soggetti (Reti territoriali) che agiscono in modo sinergico in specifici contesti per rispondere alle esigenze dei giovani più a rischio. Questi interventi rischiano, però, di essere frammentari e non sufficientemente valorizzati e diffusi.
Il progetto RE.N.E.T nasce con lo scopo di valorizzare e rivitalizzare le Reti esistenti di soggetti che condividono l'obiettivo di misurarsi con il fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico e che hanno dimostrato efficacia ed innovatività.
Tra di esse risultano particolarmente rilevanti le attività della Rete Centri Risorse (140 scuole presenti nelle regioni del Mezzogiorno d'Italia), costituita grazie ai finanziamenti del Programma per la scuola finanziato con i Fondi Strutturali Europei, in cui sono rintracciabili molteplici esperienze che rischiano di rimanere attività isolate, mentre rappresentano sicuramente buone pratiche da trasferire e diffondere.

GLI OBIETTIVI
L'obiettivo generale di RE.N.E.T è quello di accompagnare l'incremento della qualità nei sistemi e nelle pratiche educative, attraverso lo sviluppo della strategia di rete, intesa come cooperazione tra attori appartenenti a contesti culturali, sociali ed economici diversi.
Per sfruttarne correttamente il potenziale occorrono strumenti e competenze specifiche che consentano alla rete di diventare ad un tempo contesto di apprendimento e punto di erogazione di contenuti e soluzioni.
L'obiettivo operativo è quello di incrementare il volume della cooperazione tra istituzioni ed organismi a vario titolo impegnati nello sviluppo di processi di apprendimento delle competenze e delle opportunità per gruppi a rischio, operando tematicamente e verticalmente sulla problematica del disagio giovanile, dell'abbandono e della dispersione scolastica.
Gli obiettivi specifici sono:
a) trasferire alcune prassi che si sono rivelate localmente efficaci nel contrastare fenomeni di insuccesso ed abbandono scolastico, sostanziate da strumentazioni e sussidi concreti;
b) incrementare le potenzialità di reti esistenti, attraverso pratiche di autovalutazione che possano rendere le reti stesse consapevoli dei processi formativi messi in atto, delle strategie utilizzate e dei risultati raggiunti.

LE ATTIVITÀ
Il progetto, di durata biennale, prevede le seguenti fasi di lavoro:
- Analisi dei bisogni formativi in materia di costruzione e mantenimento delle reti attraverso un questionario di rilevazione
- Workshop transnazionali di coordinamento con relativi seminari di disseminazione
- Raccolta e documentazione di buone prassi di reti sulla dispersione scolastica
- Realizzazione di corsi su competenze di rete
- Laboratori finalizzati all'acquisizione di competenze nell'uso del FTP (File Transfer Protocol)
- Archiviazione e pubblicazione dei prodotti
- Disseminazione e valorizzazione
- Conferenza finale

IL VORTALE
Il trasferimento delle buone pratiche e l'ampliamento delle reti esistenti avviene attraverso un Vortale (portale verticale, ovvero sito tematico) che rappresenta la "vetrina" delle esperienze

pregresse e ha funzioni di Archivio/Mediateca al servizio, non soltanto delle Reti di scuole già operanti, ma anche di altri soggetti propositori di nuove esperienze.
Il Vortale, che nasce dalla valorizzazione della soluzione comunicativa e tecnologica offerta dal precedente progetto pilota "Once Against Abandon", è quindi il luogo dove effettuare un'archiviazione strutturata, secondo specifici criteri, di strumenti, modelli e progetti realizzati dai diversi nodi della Rete, rappresentando in tal senso un patrimonio per tutti quegli utenti interessati ad utilizzarlo e che potranno contribuire al suo progressivo sviluppo.

I PARTNER
ITALIA - Scuola Secondaria Statale di I grado "Giuseppe Toniolo" di Roma, in qualità di soggetto promotore, da anni impegnata in attività di recupero e prevenzione della dispersione scolastica
ITALIA - Context, associazione no-profit di professori universitari ed esperti in interventi di analisi sui temi dell'educazione e della formazione.
GRECIA - Polydinamo Centre of Social Intervention of Cyclades, organizzazione no-profit, attiva in programmi e progetti volti al contrasto dell'esclusione sociale
LETTONIA - Valsts Izglitibas un Satura Centrs (VISC), istituzione pubblica impegnata nello sviluppo di standard nazionali d'istruzione, modelli di programmi e programmazioni di insegnamento-apprendimento per l'istruzione di base, generale, secondaria ed opzionale.

I BENEFICIARI
Scuole di ogni ordine e grado su scala nazionale (anche non direttamente coinvolte nell'azione progettuale)
Agenzie educative ed Enti locali/regionali impegnati in azioni di prevenzione e recupero del disagio giovanile e sociale
Organismi istituzionali nazionali, dei diversi paesi coinvolti, responsabili delle politiche educativo-scolastiche, della formazione e dell'orientamento professionale.

LA PRIMA FASE DI LAVORO
La prima azione realizzata ha riguardato la sensibilizzazione di tutti gli attori direttamente o indirettamente coinvolti nel progetto. E' stata inviata una lettera informativa agli uffici del MIUR, sia centrali che periferici, ed a tutti i soggetti coinvolti, comprese le scuole sedi di reti (Centri Risorse contro la dispersione scolastica ed il disagio giovanile). Sono stati attivati i necessari canali di comunicazione tra i partner (sito di progetto, Area riservata, mailing list) e sono state avviate le attività propedeutiche al primo incontro di partenariato.

PRIMO INCONTRO DI PARTENARIATO
Il 18-19 marzo 2010, a Roma, si è svolto il primo workshop transnazionale, a cui hanno partecipato i quattro partner aderenti al Progetto RE.N.E.T. L'incontro ha costituito un importante momento di condivisione "de visu" tra i diversi soggetti, apportando come elemento qualificante la conoscenza personale e diretta, condizione necessaria per stabilire rapporti lavorativi funzionali ed efficaci.
I partecipanti hanno analizzato e discusso il programma di lavoro, relativamente alle diverse fasi operative includenti ruolo dei soggetti coinvolti, tempi, strumenti, azioni e metodologie.
Sono state approfondite le modalità attuative delle macrofasi progettuali e condivisi sia il Piano di Monitoraggio che le regole amministrativo-finanziarie di progetto.

LA SCUOLA SECONDARIA DI I° GRADO "GIUSEPPE TONIOLO" DI ROMA
Promotrice del progetto RENET, la scuola Toniolo sorge nel quartiere Prenestino-Labicano (VI Municipio - XIV Distretto) di Roma. Nella realtà territoriale in cui la scuola opera, che risente della mancanza di strutture culturali e ricreative adatte ai preadolescenti, essa rappresenta un importante polo di riferimento culturale e svolge un ruolo cruciale nella formazione di ragazzi della fascia di età dagli 11 ai 14 anni, proponendo modelli di riferimento positivi, prevenendo il disagio giovanile, sollecitando una lettura critica della realtà sociale vicina e non.
La scuola Toniolo pone al centro della propria offerta formativa la necessità di ricercare strategie educativo/didattiche sempre più mirate a creare contesti di apprendimento funzionali alla costruzione di un percorso formativo personalizzato, rispondente ai bisogni specifici di ciascuno alunno, e a far acquisire le competenze necessarie sia per il proseguimento degli studi che per la definizione di un proprio progetto di vita.

LA RETE DI SCUOLE DEL XIV E XV DISTRETTO SCOLASTICO DI ROMA
La scuola Toniolo fa parte della Rete delle scuole del XIV e XV distretto, una struttura scolastica territoriale nata nel 1989 con lo scopo di sostenere e valorizzare i singoli progetti d'istituto, convogliandoli in una prospettiva culturale più ampia.
Come da "Protocollo d'intesa 2007-08", valido per il triennio 2007/10, le scuole che aderiscono alla Rete condividono le seguenti finalità:
- realizzare l'autonomia in modo solidale, promuovendo scambi e sinergie di tipo organizzativo, amministrativo e didattico
- arricchire la capacita di analisi e di rappresentazione dei bisogni formativi territoriali
- intrattenere rapporti interistituzionali con gli altri soggetti e servizi aventi competenze in materia di formazione, orientamento scolastico ed obbligo formativo, educazione permanente, disagio scolastico, integrazione degli alunni stranieri, continuità, nuovi curricoli, standard formativi e processi.

La Rete dispone del sito Internet: www.retescuole14-15.it, utile strumento di comunicazione e di informazione sulle attività in corso di svolgimento.

RE.N.E.T. Project | LLP-LdV/TOI/09/IT/0414

CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA CON AZIONI INTEGRATE: UN APPROCCIO DI PEDAGOGIA SOCIALE

di Guido Benvenuto

Il fenomeno della dispersione negli studi è una delle principali contraddizioni dei sistemi di istruzione e formazione moderni: la richiesta di istruzione e di qualificazione professionale è andata aumentando negli anni, ma non si è ancora riusciti a garantire a tutti il completamento degli studi e il pieno raggiungimento degli standard di apprendimento e formativi. Una sfida, questa, che riguarda generazioni di studenti, le famiglie e l'intera società.

Il non completamento o rallentamento nel percorso di istruzione e formazione, per limitarci alle forme più eclatanti della dispersione scolastica, confligge con gli obiettivi di piena partecipazione alle attività del sistema educativo e favorisce il rischio di esclusione sociale e dal mercato del lavoro. Per contrastare il fenomeno della dispersione, l'ottica che si è andata diffondendo, e che svilupperemo in questo contributo, è quella dell'integrazione tra i differenti sistemi di istruzione, formazione e lavoro e dell'approccio sistemico.

Per ridurre seriamente il fenomeno della dispersione negli studi non ci si può certo muovere con iniziative isolate. Servono azioni di natura normativa, per permettere la migliore integrazione tra i sistemi, incentivi finanziari, per sviluppare sperimentazioni e innovazioni, piani di formazione e riqualificazione professionale per i diversi operatori del settore. Ma soprattutto, al cambiare dei percorsi formativi e alla loro sempre maggiore integrazione, è necessario aggiornare anche il concetto stesso di dispersione negli studi, distinguendo caso per caso nella costellazione delle dispersioni di sistema.

Con l'aumento dei soggetti interessati all'istruzione si sono infatti moltiplicate le accezioni e le dimensioni del fenomeno della dispersione. Negli anni '60 del secolo scorso si parlava di selezione sociale e delle diverse forme di insuccesso ad essa correlate, quali le bocciature e l'abbandono degli studi. Oggi il problema si è ampiamente esteso, fino a investire i temi dell'esclusione professionale e culturale, dell'emarginazione sociale, del disadattamento e disagio giovanile, della devianza e della criminalità. In altre parole, non si tratta più di un semplice problema di bocciature o di abbandono degli studi per andare a lavorare precocemente e prima degli altri. La fenomenologia della dispersione è oggi più variegata, così come i suoi effetti: a volte il mancato raggiungimento di un titolo di studio allontana specifiche prospettive professionali; in molti casi i percorsi di abbandono sono attraversati da rientri scolastici e da cambiamenti di canale formativo; talvolta si rientra a scuola o nella formazione professionale dopo un periodo di lavoro, o di semplice allontanamento dagli studi; e sempre più spesso il raggiungimento di un titolo non corrisponde nella pratica a un raggiungimento di competenze professionalmente riconosciute e realmente riutilizzabili nel mondo del lavoro.

Cambiano gli indicatori e le facce della dispersione, perché cambia la società e l'organizzazione dei sistemi di istruzione che essa esprime. Ma se vogliamo che la scuola sia espressione della società, interpretandone richieste e finalità, e che promuova i livelli culturali e di apprendimento funzionali allo sviluppo dell'individuo e della società stessa, occorre sempre più seguire la strada pedagogica segnalata da Dewey[1)]: collegare la scuola alla vita sociale, costruire il sistema scolastico come parte di una totalità fatta da insiemi come la famiglia, il lavoro, l'ambiente e la cultura. Il problema degli sperperi in educazione (*waste in education*), sottolineava Dewey, è di natura organizzativa: "ogni sperpero è dovuto all'isolamento; ed organizzare non significa altro che coordinare le varie parti affinché funzionino in modo spedito, flessibile e totale".

Alla scuola si richiede quindi di trasformarsi e riorganizzarsi nel rispetto delle sue funzioni storiche e tenendo conto delle esigenze e richieste di cambiamento che la società e la cultura pongono. Si chiede alla scuola di sviluppare gli apprendimenti degli allievi e di promuovere forme di socializzazione, accanto e di concerto alle famiglie. Al tempo stesso la scuola dovrebbe ridurre le differenze di partenza, per garantire non solo il raggiungimento formale del successo, con il conseguimento del titolo di studio, ma sostanziale, in termini di apprendimenti e di competenze. Negli anni '60 è partito quel processo di trasformazione delle scuole per garantire le pari opportunità di accesso (la scuola per tutti), oggi, 50 anni dopo, quel processo si amplia per puntare alla garanzia delle pari opportunità di integrazione sociale e di apprendimento (non lasciare nessuno indietro). Dal contrasto delle disuguaglianza sociali di partenza a quello di equità di sistema scolastico[2]. Purtroppo, le istituzioni scolastiche e il sistema di istruzione non sempre riescono ad adeguarsi alle esigenze e prospettive che cambiano e questa frattura tra sistema di istru-

1) Dewey, J., 1899, *The school and society*, tr. it. *Scuola e società*, Newton Compton, Roma, 1976 (1a), p.59. "Dal punto di vista degli allievi, il grande sperpero della scuola deriva dal fatto che essi non sono in grado di utilizzare in modo libero e completo, nel suo ambito, quelle esperienze che essi acquistano all'esterno; mentre d'altra parte, non riescono ad applicare, nella loro vita quotidiana, quello che imparano a scuola".

2) L'equità può essere definita, prendendo in prestito le parole del premio Nobel per l'economia Amartya Sen, come la "giusta uguaglianza" nella distribuzione del bene finale, combinata con una "giusta disuguaglianza" nella distribuzione dei beni strumentali. Calato nel sistema educativo, il concetto di equità rimanda alla necessità di diversificare le risorse economiche e gli strumenti pedagogici, per consentire il raggiungimento dei medesimi risultati, in termini di carriere scolastiche e di apprendimenti, ad

zione e contesto sociale è la cornice problematica che accoglie e alimenta le diverse forme di dispersione.
Per questo motivo la dispersione negli studi rappresenta oggi un banco di prova per evitare il fallimento formativo dell'intero impianto scolastico. E non è un caso che molti paesi abbiano definito la dispersione una questione nazionale, mettendo a punto un considerevole sforzo economico e progettuale per investire sull'intero territorio[3]: la Francia dagli anni '80 con l'attivazione delle "Aree prioritarie" (*Zones d'Education Prioritarie*), l'Inghilterra al termine degli anni '90 con i Progetti territoriali (*Education Action Zones, Excellence in Cities, Excellence Clusters*), gli Stati Uniti d'America in questi ultimi anni con le esperienze delle "Scuole accelerate" e il progetto "Nessuno può essere lasciato indietro" (*No child left behind*).
E l'Italia? A livello micro, molti i progetti e i piani di intervento legati a singole scuole, che hanno saputo impegnare risorse e finanziamenti locali, mentre a livello macro-regionale lo sviluppo di progetti per contrastare la dispersione scolastica soprattutto nel Meridione di Italia è passato in questi ultimi anni attraverso un ampio Piano Operativo Nazionale (con finanziamenti FSE). In particolare nel quinquennio 2000/2006, in accordo con le finalità e le strategie delle politiche comunitarie e nazionali, orientate all'innovazione e al miglioramento della qualità, il PON ha promosso la realizzazione degli obiettivi della coesione sociale per la lotta alla dispersione scolastica, permettendo lo sviluppo di circa 5000 progetti nelle scuole.

Le dimensioni e le facce della dispersione scolastica

Proviamo a qualificare e a quantificare il fenomeno della dispersione scolastica. Il significato del termine dispersione scolastica e la relativa quantificazione del fenomeno hanno subito alcune trasformazioni e metamorfosi in questi decenni, accogliendo differenti accezioni in relazione ai cambiamenti di contesto socio-economico e delle politiche dell'istruzione succedutesi in Italia.
Le prime definizioni negli anni '70 erano tutte dentro il circuito scolastico, e di conseguenza la quantificazione del fenomeno riguardava fondamentalmente tutte le forme di rallentamento di percorso o di interruzione della scolarità[4], con conseguente non raggiungimento del titolo formale o di competenze riconosciute. A rendere visibile questa dispersione si collocano i sintomi o segni premonitori quali le irregolarità di frequenza, le bocciature, i ritiri e in ultimo la fuoriuscita dalla scuola, l'abbandono. Per avere una misura del fenomeno si ricorda che negli anni '80 l'abbandono al termine del primo anno della scuola secondaria superiore era pari a 17.7% (Istat, a.s. 1987/87), con punte maggiori agli istituti tecnici e professionali e minori nei licei. A distanza di circa 20 anni possiamo leggere i dati degli *early school leavers*[5], come vengono chiamati quegli studenti che tra i 18 e i 24 anni non hanno altro che un titolo di licenza media, e non frequentano più alcuna scuola o livello formativo. Nel 2000 erano il 25,3%, nel 2006 il 20,8%, nel 2007 19,3%. Dati che permettono di leggere un progressivo decremento, ma che poco ci dicono delle differenze nei territori e contesti geografici, tra le diverse scuole, rispetto alle provenienze degli studenti e all'organizzazione delle singole istituzioni, e che sicuramente pongono l'entità e l'attualità del problema.

Accanto ai bocciati e agli studenti che abbandonano, già negli anni '80 e nei primi anni '90 si affacciano nuove tipologie di "dispersi" nell'istruzione scolastica. Il dibattito sui profili e i percorsi dello studente che abbandona o rallenta la propria scolarizzazione aveva affiancato situazioni "alternative" a situazioni di dispersione subíta o "tradizionale". Le classiche e storiche forme di abbandono erano sostanzialmente dovute a[6]:

a) *forme tradizionali di selezione*: "nuovo rigore" della scuola dell'obbligo o "ripresa forte" della funzione professionalizzante della secondaria;

b) *forme di selezione differita*: "la qualità dell'istruzione fornita ai ragazzi [dell'obbligo] non è uguale per tutti, diviene nella scuola secondaria una discriminazione palese, ed espelle dalla scuola quei ragazzi che in una scuola media selettiva sarebbero stati già selezionati e non avrebbero proseguito";

c) *forme di errato orientamento*: mancando un preciso sistema di orientamento scolastico, gli studenti accumulano irregolarità scolastiche nel tentativo di "ricerca della propria strada".

Le forme di abbandono "altre", collegate alla caduta della centralità della scuola all'interno dei valori giovanili e della società di

individui o gruppi di individui che presentano in ingresso caratteristiche socio-culturali difformi. Cfr: Bottani, N., Benadusi, L., (a cura di), 2006, *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson; Benadusi, L., Giancola, O., Viteritti, A., (a cura di), 2008, *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione,* Guerini scientifica, Milano.
3) Per informazioni specifiche sui progetti citati si vedano i seguenti siti: www.education.gouv.fr/ens/zep/cpb.htm (Francia); www.dfee.gov.uk/ buildingsuccess (Inghilterra); www.ed.gov/nclb/landing.jhtml (Stati Uniti).
4) Questa la definizione che l'Unesco fornì nel 1972 (Etude statistique sur le déperditions scolaires, Unesco-Bie, Paris, Genéve) di dispersione scolastica: "l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema di un paese".
5) Per questi dati e i raffronti internazionali si vedano: Commission of European Communities, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks, 2007 e 2008* (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/report_en.pdf); per un approfondimento e lettura dei dati sulla dispersione scolastica in Italia: MPI, Servizio Statistico, *La dispersione scolastica, Indicatori di base, anno scolastico 2006/2007*, maggio 2008 (http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2008/allegati/ dispersione_2007.pdf)
6) Cit. Ribolzi, 1984, *Una scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*, Milano, Vita e Pensiero

quegli anni, vengono diversamente definite come "abbandoni innovativi"[7], drop-out incerto[8], quando si prolungano i tempi di latenza e si oscilla ripetutamente tra lo stare dentro/fuori dal sistema scolastico, o drop-out anti-convenzionale[9], per definire quegli studenti che "deliberatamente" lasciano la scuola, prima del conseguimento del titolo di secondaria superiore, soprattutto in quei contesti quali il nord-est italiano dove trovava più facilmente diverse occasioni lavorative.
La scuola, per quegli studenti, sembrava non offrire strumenti per progettare il proprio futuro, e perdeva di senso di fronte alle lusinghe e al valore del lavoro. E quando i valori del sistema economico-produttivo diventano prevalenti sui valori dell'apprendimento formalizzato e offerto dal sistema scolastico, ecco quote consistenti di studenti che abbandonano la scuola in quei contesti territoriali dove il disagio economico è più forte o dove il lavoro è a portata di mano.
L'ultima fotografia scattata dal MPI sull'abbandono in Italia porta a conclusioni di questo segno: "Considerando la percentuale di abbandoni rispetto agli iscritti è interessante notare che, dal punto di vista geografico, la dispersione è diffusa non solo nelle aree del Mezzogiorno più caratterizzate da situazioni di disagio economico e sociale, ma anche nelle aree del paese connotate da sistemi economico-produttivi più forti dove un mercato del lavoro ad ingresso facile e in cerca di mano d'opera anche non qualificata esercita una concorrenza attrattiva; si ha così che, mentre il basso grado di sviluppo socio-economico rappresenta la causa che nel Sud produce la maggiore spinta ad uscire dal sistema formativo, la domanda di lavoro al Nord rappresenta invece un'attrattiva interessante per numerosi ragazzi con scarso rendimento a scuola"[10].
Alcuni recenti indicatori possono allargare ulteriormente il quadro fino a delineare forme di dispersione "sommersa", vale a dire per coloro che pur promossi o con titolo di ammissione ad un grado superiore di studi non "hanno maturato quei requisiti che consentirebbero loro di frequentare con successo le ulteriori fasi di istruzione"[11] (De Rossi, 1993). Ecco quindi che i sintomi o segni premonitori come il "debito formativo" che i nuovi ordinamenti scolastici prevedono sono ancora più allarmanti.
Si pensi ai primi dati che il MPI ha diffuso sull'incidenza delle insufficienze al primo quadrimestre della secondaria di secondo grado per l'a.a. 2007-2008: il 71% degli studenti ha riportato almeno un'insufficienza al primo anno di corso, ma le carenze raggiungono il massimo al terzo anno di corso e la situazione più grave riguarda gli Istituti tecnici, professionali e l'istruzione artistica, con valori tra il 70 e l'80% in tutti gli anni di corso.
Quando si arriva all'ultimo anno di corso, gli studenti che si devono preparare all'Esame di Stato presentano insufficienze in italiano per il 41%, in inglese per il 55% e in matematica per il 61%. Dati allarmanti, questi, che né gli esami di riparazione prima, né il recupero dei debiti oggi sembrano contenere, senza accennare qui alle enormi difficoltà nella rilevazione, pianificazione e svolgimento di tali dispositivi didattici.
Le accezioni del termine dispersione si sono quindi arricchite nel tempo, seguendo il cambiamento di paradigma da eguaglianza di opportunità nella scuola, che spingeva negli anni '60-'70 a garantire a tutti l'accesso e le pari opportunità educative, a quello di equità scolastica, che dagli anni '90 propone il raggiungimento di pari opportunità di apprendimento. E sono proprio i risultati alle principali rilevazioni comparative internazionali che offrono oggi le accezioni e dimensioni più preoccupanti della dispersione degli apprendimenti nella scuola italiana.
Nella seconda indagine OCSE-PISA[12], relativa alle competenze matematiche degli studenti, l'Italia ha ottenuto un risultato complessivo preoccupante. La cosa che più colpisce, però, è che rispetto al 2000 aumenta la varianza nei punteggi, aumentano le differenze tra Nord e Sud, tra Licei e Istituti professionali. Ancora più interessante è notare che queste differenze nei risultati alle prove di matematica vengono spiegate per il 90% da fattori esterni alla scuola. Le indagini e analisi successive confermano il rendimento scolastico medio dei quindicenni italiani tra i più deludenti dell'area OCSE, e ciò a dispetto dell'elevato livello di spesa per studente. Si confermano le notevoli disparità regionali (Nord-Sud) legate in parte a fattori di background socio-economico: "In Italia, la varianza del punteggio complessivo PISA è lievemente più bassa che nel resto dell'area OCSE, e circa il 12% di tale varianza è spiegato dalle differenze territoriali e, nella stessa misura, dal background familiare degli studenti. C'è una differenza dell'equivalente di due anni scolastici e mezzo fra la regione che registra i migliori risultati e quella con i peggiori. Nelle regioni del Sud e nelle isole, la maggioranza degli allievi mostra un livello 2, o più basso, nelle "competenze acquisite",

7) Besozzi, 1983, *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero
8) Ilres,, 1988, *Altra scuola altro lavoro*, Genova, Marietti.
9) Ribolzi, 1984, *Una scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*, Milano, Vita e Pensiero
10) MPI, Servizio Statistico, *La dispersione scolastica, Indicatori di base, Anno scolastico 2006/07*, Maggio 2008
11) De Rossi, A., "Dispersione che fare", *Animazione Sociale*, 5, 1993, 4-5
12) Il Progetto Ocse-Pisa (*Programme for International Student Assessment*) nasce per valutare le competenze degli studenti di quindici anni in matematica, lettura, scienze e *problem solving*. La valutazione viene svolta con periodicità triennale (sinora nel 2000, 2003, 2006, 2009) in circa 40 Paesi, impegnando, di norma, 5000-10.000 studenti in ogni Paese. Per la presentazione del quadro di riferimento alla base della valutazione e analisi dei risultati si vedano: Ocse Pisa, 2003, *Valutazione dei quindicenni*, Armando Editore, Roma, 2004; INVALSI, *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving*. Rapporto nazionale di OCSE-PISA 2003, Roma, Armando Editore, 2006; OCSE, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Roma, Armando Editore, 2007; Siniscalco M. T., Bolletta R., Mayer M., Pozio S., *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Roma, Zanichelli, 2007)

mentre nel nord la maggior parte raggiunge il livello 3 o superiore. Nella regione con i risultati più bassi un allievo su 5 non raggiunge il livello 1 di competenze di base"[13]. Difficile sembra il raggiungimento a livello regionale di quei *benchmark* europei più vicini al nostro discorso sulla dispersione scolastica. In *tabella 1* riportiamo i parametri di riferimento da tenere presenti per l'analisi e le comparazioni a livello internazionale.
Il sistema scolastico italiano rimane quindi fortemente instabile e iniquo in quanto non fornisce pari opportunità di successo e presenta allarmanti valori di abbandono al termine della scuola secondaria superiore: il 20 per cento dei ragazzi che oggi hanno tra i 20 e i 24 anni non ha completato la secondaria superiore. In pratica in Italia un adolescente su cinque[14].

passerelle, rientri), di allontanamento dal percorso (evasione, abbandono) e di mancato raggiungimento di standard (debiti, sufficienze formali, punteggi sotto la soglia in certificazioni o rilevazioni comparative di competenze), possiamo aggiungere le diverse forme di disaffezione al sistema d'istruzione: insofferenza, noia, distacco dalla partecipazione alla vita scolastica o difficoltà nella socializzazione[15]. Queste forme sono spesso accompagnate da aggressività o violenza tra pari o indisciplina nei confronti dei docenti o dell'istituzione. Questi diversi gradi di "allontanamento" dal sistema di istruzione e dalle sue regole allargano il quadro: dai sintomi relativi al successo nei percorsi scolastici alla condivisione dei valori, alla convivenza sociale e alla partecipazione delle regole proprie del contesto formativo e/o culturale.
Il termine e fenomeno della dispersione scolastica si dilata quindi e sconfina nel disagio e nella devianza. E ancor più il recupero e la prevenzione non toccano più soltanto i docenti e la scuola, ma investono la società intera.

	2010			2020
	Obiettivo da raggiungere per il 2010	**Media dei Paesi europei**	**Posizione italiana**	**Obiettivo da raggiungere per il 2020**
Percentuale di giovani 15enni con una bassa capacità di comprensione nella lettura	-15% rispetto al 2000	+13,1% (2006)	+39,7 (2006)	Capacità di comprensione della lettura, matematica, scienze Almeno 85% oltre la soglia minima
Tasso di abbandono scolastico e formativo	10% di abbandono con la sola licenza media (come valore massimo)	14,8% (2007)	19,3% (2007)	10% di abbandono con la sola licenza media (come valore massimo ammesso)
Tasso di istruzione secondaria superiore dei giovani	85% (rispetto alla popolazione 20-24enne)	78,1% (2007)	76,3% (2007)	

Tabella 1 - Benchmark europei per la dispersione scolastica

Chiudiamo questa panoramica delle facce e dimensioni della dispersione richiamando il versante di approccio più psicologico al fenomeno. Accanto alle accezioni di mancato accesso, di rallentamento di percorso (bocciature, ripetenze, irregolarità di frequenza), di passaggio di percorso (trasferimenti,

La pedagogia sociale come approccio per contrastare la dispersione scolastica

Le manifestazioni della dispersione scolastica, le differenti concause individuabili per questo fenomeno, la multidimensionalità del fenomeno si offrono come settore di intervento privilegiato della pedagogia sociale. Quanto più l'analisi della

13) Boarini, R., Economics Department, OCSE, Cap. 4 dell'Economic Survey-Italy "Verso scuole migliori e pari opportunità nell'apprendimento", trad. it. in Associazione TreeLLLe, *Politiche di innovazione della scuola*, Seminario n.11, giugno 2009, Genova, cit. p.46
14) Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Editori Laterza, Bari, 2010. 4 sono le grandi iniquità denunciate nella scuola italiana: a) la presenza di uno studente su cinque che non completa gli studi secondari superiori; b) la selezione di classe sociale all'atto dell'iscrizione ai diversi tipi di scuola superiore. I figli dei ceti più abbienti e più istruiti vanno a frequentare i licei, dove la probabilità di laurearsi è pari al 50 per cento, gli altri negli istituti tecnici (dove la previsione di laurea scende al 12) o in quelli professionali, dove la loro carriera scolastica si ferma (arriveranno alla laurea solo il 5 per cento); c) l'indirizzo prescelto non solo ti apre o ti chiude le porte della laurea, ma incide anche sui risultati scolastici contingenti. Dai risultati emersi alle prove Ocse-Pisa risulta che uno studente del liceo ottiene 61 punti in più (su 500) rispetto a uno delle professionali; d) i divari territoriali negli apprendimenti. Essere studenti al Nord, indipendentemente dalle caratteristiche individuali e dal tipo di scuola, significa 68 punti in più (indagine Ocse-Pisa 2006) rispetto al Mezzogiorno.

dispersione investe contemporaneamente problematiche di formazione (scolastica ed extrascolastica), di contesto socio-culturale (delle famiglie, e relativi strati socio-economici e del territorio in cui si svolgono le attività formative) e di contesto economico e politico (in termini di risorse disponibili, opportunità lavorative, presenza di istituzioni/organizzazioni socio-assistenziali), tanto più si rintracciano le dimensioni e i confini di ricerca della pedagogia sociale.
Se è vero che differenti sono gli ambiti cointeressati alla dispersione degli studenti nei loro percorsi scolastici, oltre alla scuola, sono la famiglia e la società intera, allora diventa semplicistico parlare di dispersione scolastica, ma meglio parlare di un "sistema delle dispersioni"[16]. Di conseguenza si allarga l'ottica dell'analisi del fenomeno, e al contempo l'ottica degli interventi, per la prevenzione e il contrasto delle differenti forme del fenomeno, riconsiderando la stretta interconnessione tra scuola e società. Da qui la necessità, sempre più pressante, di interventi che si muovano in un'ottica di sistema e di integrazione, tra competenze, risorse e istituzioni coinvolte a diverso titolo alla prevenzione e contrasto del fenomeno.

Nello schema che segue si è provato a elencare da un lato gli ambiti di caratteristiche del fenomeno, e quindi a delineare le possibili concause, dall'altro le strutture che sono preposte sul territorio a contrastare le sue diverse componenti (v. tabella 2)[17].

E quanto più la dispersione scolastica diventa fenomeno di emergenza educativa e sociale, tanto più la scuola e l'extrascuola, con differenti competenze, com-partecipano ai progetti formativi e con-dividono le funzioni educative.
La pedagogia sociale, che ha posto i suoi confini storici nel variegato mondo extrascolastico e nella più generale riflessione pedagogica sull'educazione sociale diffusa, può estendere oggi il suo campo di analisi specifico a tutti quei fenomeni che al cambiamento delle variabili sociali (politiche, economiche e culturali) pongono cambiamenti nell'organizzazione e riflessione dell'educazione: la scuola e la formazione cambiano a seguito dei cambiamenti delle società entro le quali esse si sviluppano.
In un'ottica di crescente autonomia scolastica la pedagogia sociale, come riflessione educativa sui differenti piani di intervento, può servire ad orchestrare le progettualità e i finanziamenti necessari a contrastare le differenti caratterizzazioni della dispersione scolastica. Quel che si denuncia sempre più chiaramente nelle istituzioni scolastiche è una mancanza di regia delle differenti iniziative che in questi anni ha portato ad un eccesso di "progettismo", sviluppando una notevole disaffezione dei docenti/scuole nei confronti della promozione e attivazione di azioni specifiche. Diventa indispensabile razionalizzare le procedure di intervento, magari conducendo un'analisi dei bisogni più specifica e individuando le priorità, per evitare dispersione tra gli interventi sulla dispersione.
Se il fenomeno della dispersione scolastica va contrastato con azioni e interventi che agiscano in forma coordinata e integrata, in una logica di sistema scuola-società, la pedagogia sociale si offre come impianto riflessivo e metodologico per comporre piani di azione integrati e funzionali. Gli strumenti per il contrasto sono diversi e vanno modulati e integrati in vista della specificità dei bisogni o emergenze della dispersione, per comporre interventi e progetti, mobilitando tutte le risorse di contesto. Di seguito, in tabella e nella presentazione sintetica dei differenti punti, ho provato a sintetizzare le dimensioni strettamente interconnesse e interdipendenti da considerare nel comporre piani di intervento per la prevenzione e contrasto della dispersione scolastica

Piste di intervento (prioritarie)

La scuola delle competenze. Che la scuola debba procedere ad una riorganizzazione dell'impianto curricolare e all'attivazione di metodologie didattiche e valutative più efficaci è obiettivo condiviso da ormai troppo tempo. In questi ultimi anni si è fatta strada un'ottica che punti alla trasversalità dei saperi, al potenziamento delle competenze, da intendersi come *capacità di affrontare e padroneggiare i problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali*[18], da porre come reali obiettivi dei

15) Cfr. Morrow, G., 1986, "Standardizing practice in the analysis of school drop-outs", in Natriello, G. (ed.), *School Drop-outs. Pattern and Policies*, Teachers College Press, New, York: i cacciati (*pushout*), allievi indesiderabili che la scuola cerca attivamente di allontanare da sé; i disaffiliati o disaffezionati (*disaffiliated*), studenti che non provano attaccamento per la scuola; le mortalità educative (*educational mortalities*), studenti che non riescono a completare il ciclo di studi; i drop-out capaci (*capable drop-out*), studenti che hanno capacità adeguate ai programmi scolastici, ma non riescono ad adeguarsi alle richieste della scuola; gli studenti che lasciano la scuola e ne stanno fuori per un breve periodo (stop-out), dopo il quale rientrano.
16) Giovannini per prima utilizza questa espressione nel suo contributo contenuto all'interno di un importante e recente lavoro collettaneo sulla dispersione scolastica: Giovannini, M.L. 1998, Le ricerche di Mario Gattullo sulla selezione nella scuola dell'obbligo, in Morgagni, E. (a cura di), Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero, Carocci, Roma.
17) La tabella è ripresa da: Benvenuto, G., Sposetti, P. (a cura di), 2005, Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione, Anicia, Roma.
18) Secondo Boscolo la competenza può essere intesa come l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un soggetto di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e che si evidenzia con la capacità di affrontare e padroneggiare i problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e social: Boscolo, P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali,* UTET, Torino 1997.

curricoli scolastici. Puntare su una pedagogia delle competenze comporta l'adozione di didattiche attive, collaborative e motivazionali; l'impostazione delle indagini Ocse-Pisa e i risultati che stanno emergendo e diffondendo al livello comunitario stanno fornendo uno strumento di riferimento in questa direzione, attraverso una più condivisa definizione teorica delle competenze e la messa a punto di un'affidabile sistema di valutazione delle competenze nei sistemi scolastici.

La scuola interculturale. La presenza e il progressivo aumento di studenti stranieri nelle aule scolastiche italiane sta diventando un dato strutturale del sistema nazionale (nel 2007 erano circa il 67% le scuole con presenza di studenti con cittadinanza non italiana). I progetti per l'integrazione e la mediazione linguistico-culturale si pongono all'interno delle azioni che tutte le società multiculturali stanno compiendo. Ma spesso la presenza di nuovi "soggetti sociali" non trova adeguate organizzazioni e metodologie didattiche che garantiscano effettivamente l'integrazione e la valorizzazione dei singoli. Sono evidenti e consistenti alcuni tassi di dispersione: in media il

Concause del fenomeno	Livelli e servizi di intervento
A. Contesto socio-economico, ambientale e culturale	Edilizia scolastica, contesti abitativi, associazionismo culturale, servizi vari (aggregativi, ricreativi), sportelli informativi e di sostegno alle persone (lavoro, assistenza), presidi di forza pubblica
B. Caratteristiche strutturali del sistema di istruzione e formazione • numerosità/eterogeneità classi • rigidità sistema (passerelle?) • scarsa attività di orientamento • differenti livelli di collegialità nei cicli • difficile continuità tra i cicli • didattiche poco "attive/interattive" • approcci troppo centrati sui programmi/contenuti	Offerta formativa e scolastica (pubblica/privata), contesti per l'alternanza scuola-lavoro, educazione adulti e continua, associazioni di sostegno e integrazione all'offerta scolastica
C. Caratteristiche psico-pedagogiche e sanitarie • difficoltà psicomotorie • difficoltà relazionali e affettive • difficoltà cognitive • difficoltà socio-comunicative (barriere linguistiche)	Strutture sanitarie, servizi psicologici sociali e assistenziali

Tabella 2: Le dimensioni della dispersione scolastica: concause e livelli di intervento

La scuola che integri e riconosca le differenti educazioni. Le diverse educazioni possono essere ripartite e avere peso in relazione a differenti centri di interesse. La scuola delle competenze mira a valorizzare proprio i percorsi "extra-scolastici". L'educazione formale, la non formale, e l'informale[19] possono, in un sistema di crediti, fornire rilevanza diversa nell'ottica di bilanci di competenze ed essere campo di riflessione della pedagogia sociale. La scuola dovrebbe diventare luogo e spazio per l'integrazione delle conoscenze, collegando le diverse educazioni in un sistema di competenze utili per affrontare compiti scolastici e compiti per la vita. E quanto più la scuola si è allontanata dall'utilizzare le esperienze quotidiane e le curiosità dei bambini, tanto più disperde gli elementi motivazionali necessari all'apprendimento.

42% di alunni stranieri non è in regola con gli studi, la dispersione aumenta con l'aumento del livello scolastico, si passa così dal 21,1% della primaria contro l'1,8% degli italiani, al 51,7% della secondaria di I° grado, al 71,8% delle superiori rispetto al 24,4% degli italiani non in regola. Occorre quindi ripensare agli spazi educativi e ai contesti di istruzione come luoghi per la cooperazione e la comunicazione autentica, per costruire una cultura del dialogo, del confronto, della relazione tra docente e studenti e tra studenti. La scuola diventa interculturale quando adotta strategie e organizzazioni tali da garantire un'educazione interculturale che coinvolga tutti gli studenti e non concentri l'attenzione sul recupero degli immigrati come "alunni-problema"[20].

La formazione psico-pedagogica dei docenti. Insieme all'acquisizione dei saperi disciplinari e all'interno del potenziamento delle competenze professionali, diventa sempre più centrale e indispensabile che i docenti, nella fase di formazione iniziale, ma anche durante il servizio, si dotino di quelle competenze per pianificare e gestire interventi che tengano conto non solo della

19) Demetrio, D., 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1997, pp. 236-237.
20) L'educazione interculturale e la formazione alla convivenza, Osservatorio per integrazione alunni stranieri e educazione interculturale (http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/intercultura/intercultura.shtml)

scuola ma anche delle famiglie e l'ambiente sociale in cui vivono i propri studenti. La natura collegiale e di rete di tali interventi deve considerare la centralità della relazione educativa che rimane uno degli strumenti più funzionali alla prevenzione dei fenomeni di dispersione e di disagio scolastico e soprattutto per intervenire e contrastare gli insuccessi. Che il docente, sempre più nell'ottica di comunità professionale, potenzi la capacità di ascolto, di comprensione, di comunicazione, di attenzione nei confronti dello studente, che sappia utilizzare le metodologie didattiche più opportune e motivanti per comunicare e sviluppare passione per l'apprendimento e favorire la partecipazione attiva, che sappia gestire gestire il gruppo classe, e considerare le dinamiche individuali e dei gruppi, offendo un modello di riferimento per l'organizzazione degli apprendimenti e la socializzazione.

La personalizzazione dei percorsi curricolari e l'orientamento. L'analisi dei bisogni e il monitoraggio delle difficoltà e delle carenze che gli studenti possono manifestare in ingresso o durante il percorso di studi è un processo indispensabile per offrire dispositivi di recupero in alcuni casi, di riequilibrio complessivo, per altri. La pianificazione di percorsi curricolari che sappiano intercettare i punti di rottura e/o di transizione che gli studenti possono soffrire passa per un'attenzione mirata al singolo soggetto in contesto di apprendimento, che consideri le variabili individuali e di contesto e che sappia:

a) migliorare i servizi per la mediazione psicologica (accoglienza, counseling, sostegno) e garantirne la continuità nei diversi anni di corso. Non basta attivare piani di prima accoglienza, ma occorre sviluppare atteggiamenti di accoglienza istituzionale e didattica lungo l'intero processo formativo;

b) potenziare l'alfabetizzazione (competenze) di base in relazione ai diversi campi del sapere (scientifico, matematico, linguistico) nell'ottica di acquisizione di competenze sociali e funzionali (life skills).

Strumenti di sistema per il contrasto

a) Anagrafe integrata dei percorsi scolastici (nazionale e territoriale). Non si dispone a tutt'oggi di un'anagrafe che permetta di seguire gli studenti dalle loro iscrizioni ai loro passaggi di corso ed esiti scolastici, all'interno di un sistema di istruzione formazione integrato, che tenga conto delle strutture pubbliche e private. Un'analisi esauriente della dispersione del sistema di istruzione e formazione sarà possibile solo attraverso l'integrazione di tutte le fonti informative sui partecipanti al sistema (Ministero della Pubblica Istruzione, Regioni, Ministero del lavoro e delle politiche sociali), peraltro prevista dalla normativa vigente relativa all'Anagrafe degli studenti di cui al D. Lgs. n.76/2005. La raccolta delle informazioni e di dati sul fenomeno, permetterà di disporre di un affidabile piano statistico di lettura del fenomeno, e allo stesso tempo di individuare precocemente e nella continuità dei processi la fenomenologia della dispersione, per promuovere piani di azione, orientati e mirati.

b) Reti scolastiche. La rete è una possibile risposta sia alla costruzione di un sistema amministrativo orizzontale sia alla costruzione di processi formativi più efficaci. La scuola da sola non può farsi interprete di tutte le vicende culturali ed educative presenti nei contesti sociali, ha bisogno di mettersi in collegamento con altri soggetti, confrontarsi con loro ed elaborare insieme strategie di istruzione, formazione ed educazione più potenti. La rete è lo strumento per realizzare la congiunzione tra intelligenze diverse[21]. Esistono diverse tipologie di rete di scuole o fra scuole e altri partner: - reti locali, civiche o provinciali; - reti regionali; - reti "in orizzontale", costituite da scuole dello stesso ordine e grado; - reti "in verticale", di solito finalizzate alla continuità educativa; - reti nazionali per lo scambio, la disseminazione e la condivisione delle buone pratiche; - reti transnazionali, generalmente tematiche e con forte supporto tecnologico; - reti tematiche, che centrano l'accordo di collaborazione su un'idea o un problema – calamita (per esempio l'orientamento, l'intercultura ecc.); - reti progettuali, che aggregano i partecipanti per lo svolgimento di un progetto specifico e limitato nel tempo (per esempio i progetti europei all'interno dei programmi Socrates, come si chiamavano fino al 2006, e oggi *Lifelong Learning Programme*, LLP), tali reti possono trovare un'ulteriore formalizzazione nelle associazioni temporanee di scopo (ATS); - reti per la gestione telematica di informazioni, materiali di lavoro, forum, ecc.; - reti per l'e-Learning, sostenute da un forte apporto tecnologico

c) Piani cittadini / patti formativi territoriali. Previsti dalla contrattazione sociale territoriale per migliorare l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, e in particolar modo per contrastare fenomeni di esclusione sociale, disagio e dispersione scolastica, i piani territoriali (per l'attuazione della Legge 285/97) sono diventati strumenti formidabili per contrastare la dispersione scolastica e sostenere il successo formativo. Gli Assessorati alle Politiche Educative e Scolastiche dei Comuni negli ultimi anni hanno realizzato molti progetti, affidandoli a reti di scuole, coinvolgendo organismi di terzo settore, associazioni di privato sociale, istituzioni locali, di ordine sanitario, psicologico. Le esperienze a livello comunale e provinciale si sono moltiplicate in questi anni. I piani pongono molto spesso gli istituti scolastici e gli enti di formazione professionale al centro di reti di intervento insieme alle parti sociali ed economiche del territorio, favorendo le condizioni per uno sviluppo integrato delle politiche educative e formative, e sviluppando

21) "…si tratta di passare dal castello - la struttura piramidale di tipo gerarchico-funzionale - alla rete: da un modello in cui è la "regola" a determinare il "sistema" a uno nel quale è il "sistema"che governa e detta la "regola", definita con sempre minor rigidità e con più frequente riferimento a criteri che non a normative strette di dettaglio…" Butera F., 1999, *Il castello e la rete. Impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni'90*, Franco Angeli, Milano.

una pluralità di interventi: potenziamento dei servizi sociali nel settore dei minori; intervento di sostegno ai genitori; sostegno all'integrazione socio-lavorativa di gruppi svantaggiati; azioni di prevenzione rivolte alla prima infanzia; prevenzione e assistenza nei casi di maltrattamento e abuso sui bambini; centri ricreativi e di aggregazione per ragazzi e adolescenti; azioni educative nel settore dell'ambiente, della musica e della cultura; accoglienza e assistenza ai minori stranieri non accompagnati; azioni per la partecipazione attiva dei bambini alla vita della città; oltre alla prevenzione e riduzione della dispersione scolastica.

e sostenuto lo sviluppo di iniziative mirate a prevenire e a contrastare la dispersione scolastica e, in generale, il disagio giovanile ad essa collegato in un rapporto reciproco di causa - effetto. In quest'ambito sono nati 140 *Centri Risorse contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile*[24] che, in rete con le altre scuole e tutti i partner del territorio realizzano interventi attraverso specifiche misure del Fondo Sociale Europeo. Difficile quindi quantificare e descrivere la ricaduta diretta delle iniziative lanciate e finanziate dai PON, ma in ogni caso conviene in conclusione sottolineare un aspetto rilevante dell'esistenza e del funzionamento dei Centri risorse contro la dispersione scolastica e il disagio sociale. Al di là del complesso di attrezzature e tecnologie di cui sono stati dotati (fatto eccezionale rispetto ai comuni standard delle nostre scuole), ciò che li ha caratterizzati fondamentalmente è stato il diventare, sempre più chiaramente, luoghi di aggregazione e di socializzazione, in stretta interrelazione con le altre scuole del territorio e con i vari enti culturali, istituti, associazioni e aziende. Infatti i Centri Risorse promuovono la collaborazione e il supporto reciproco fra tutte le forze vitali di un territorio: genitori, Enti Locali, imprese, procure minorili, forze di Polizia, ASL, associazioni del volontariato. Questi soggetti, *partners* del centro risorse, partecipano alla programmazione delle attività dei Centri, ne utilizzano le strutture, vi trovano il sostegno alla propria azione. Il Centro Risorse all'interno della singola scuola è il veicolo di sperimentazioni didattiche finalizzate a motivare i giovani più svantaggiati, nonché il luogo di incontro, di svago e di apprendimento, di orientamento, formazione o riconversione professionale per i giovani, gli adulti, le donne del territorio.

1. Risorse di Contesto da mobilitare in forma integrata **Opportunità finanziarie locali/nazionali** **Autonomia scolastica** **Sistema (integrato) di istruzione e formazione** **Risorse "territoriali" (associazioni, terzo settore, istituzioni pubbliche)**	
2. Piste di intervento (prioritarie)	**3. Strumenti di sistema per il contrasto**
Centrare gli apprendimenti sulle competenze	Anagrafe integrata dei percorsi scolastici (nazionale e territoriale)
Riconoscimento delle differenti educazioni	Reti scolastiche
Interculturalità	Piani cittadini / patti formativi territoriali
Formazione psico-pedagogica dei docenti	Programma Operativo Nazionale
Personalizzazione dei percorsi e orientamento	

Tabella 3: Dimensioni da integrare azioni di prevenzione e per il contrasto della dispersione scolastica

d) Programma Operativo Nazionale. Le esperienze di reti realizzate con il PON Scuola[22] (I Centri risorse contro la dispersione scolastica e il disagio sociale) in questi anni sono state molteplici. Il Programma Operativo Nazionale "La Scuola per lo Sviluppo", 2000/2006, in coerenza con le finalità e le strategie delle politiche comunitarie e nazionali, orientate all'innovazione e al miglioramento della qualità, ha individuato, come una delle linee prioritarie di intervento, la realizzazione degli obiettivi della coesione sociale[23]. Per il raggiungimento di tale obiettivo ha promosso

22) Il programma è finanziato con i Fondi strutturali europei e si rivolge alle regioni del mezzogiorno d'Italia con i maggiori tassi di dispersione e, in generale, di ritardi nello sviluppo economico e sociale.
23) In particolare per la lotta alla dispersione scolastica il Programma Operativo Nazionale "La scuola per lo sviluppo" ha previsto al suo interno particolari Misure ed Azioni per la riduzione della dispersione scolastica e del disagio giovanile, esse sono: a) Misura 3 "Prevenzione della dispersione scolastica" finanziata con il Fondo Sociale Europeo (FSE); b) Misura 4 "Infrastrutture per l'inclusione scolastica e l'integrazione sociale" finanziata con il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FSER). La Misura 3 ha come obiettivo l'attuazione di azioni di prevenzione e recupero della dispersione scolastica e di riduzione della marginalità sociale. Essa mira a recuperare all'istruzione tutti i soggetti in difficoltà, scolarizzati e non scolarizzati.
24) L'istituzione dei centri risorse contro la dispersione scolastica, avviata con il Programma Plurifondo 1994-99, si è consolidata in questi sei anni di programmazione del PON Scuola con l'istituzione di 140 centri risorse , di cui: 2 in Basilicata, 17 in Calabria, 32 in Campania, 28 in Puglia, 21 in Sardegna, 40 in Sicilia. Nei Centri Risorse si possono trovare oggi differenti strumenti da utilizzare per progetti "antidispersione": strutture sportive, spazi d'accoglienza, ludoteche, mediateche, laboratori teatrali, musicali, cinematografici, laboratori tecnologicamente avanzati.

Scuola secondaria statale di I grado
"Giuseppe Toniolo"
Roma

This project has been funded with support from the European Commission.
This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.