

Studi e Analisi / Studies and analyses





Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare

La dispersione scolastica.

Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine

School dropout as a benchmark to be reconsidered within the Education and Training 2020 program (ET 2020) Theoretical reflexions and the results of an inquiry

Silvana Calaprice

Università degli Studi di Bari
silvana.calaprice@uniba.it

ABSTRACT

In March 2000, the Lisbon European Council recognized the importance of developing strategies to cope with the challenges of globalisation and the transition to an economy based on knowledge and also on sustainability and social inclusion. One of the benchmarks established in Lisbon for the 2010 is that which states the share of early school leavers should be less than 10 %; recently, it has been presented again by the program for Education and Training 2020 (ET 2020) because it is still disregarded by many states. In respect to this problem, Italy is faced with a bigger issue than the other European countries, characterized by a worrisome peak especially in its southern regions. The latest Istat data show that 18.8% of the young people (aged 18-24) which leave school do so without achieving a high school diploma or a vocational qualification—the European average being equal to 14.1%. Such data show how distant Italy is from meeting the Europe 2020 goals. This work presents some guidelines for the development of theoretical reflection in this field, as well as the results of a research project aimed at highlighting the innovative aspects related to education and the self-empowerment of personhood both within the school environment and the social one. A sample approach is thus developed in order to reasonably counter the aforementioned countrywide drawbacks.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto l'importanza di mettere a punto strategie volte a fronteggiare le sfide legate alla globalizzazione e al passaggio ad una economia basata sulla conoscenza ma anche sulla sostenibilità e l'inclusione sociale. Tra i benchmark definiti a Lisbona per il 2010 quello in cui si stabilisce che la quota dell'abbandono scolastico deve essere inferiore al 10%, è stato riproposto dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) in quanto ancora fortemente disatteso. L'Italia presenta, rispetto a tale problema, dimensioni più rilevanti rispetto agli altri Paesi europei e vede picchi preoccupanti soprattutto nelle regioni meridionali. Gli ultimi dati Istat attestano che il 18,8 per cento dei giovani 18-24enni (early school leavers) abbandona gli studi senza conseguire un

titolo di scuola media superiore o una qualifica professionale (la media europea è pari al 14,1 per cento) cosa questa che fa sì che la distanza dell'Italia dagli obiettivi di Europa 2020 si presenti molto più elevata rispetto agli altri Paesi. Questo lavoro presenta sia le linee di sviluppo della riflessione teorica in questo campo, sia i risultati di una ricerca intesa a far luce su quelli che possono essere gli elementi di innovazione dal punto di vista formativo e di promozione della persona nella prevenzione ed intervento sia a livello scolastico che sociale ed educativo.

KEYWORDS

ET 2020, Lisbon agenda, Scholastic dispersion, School dropout, Inquiry Et 2020, Agenda di Lisbona, Dispersione scolastica, Abbandono scolastico, Inquiry

Introduzione

Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto l'importanza di mettere a punto strategie formative volte a fronteggiare le sfide sociali legate alla globalizzazione e al passaggio ad una economia (Sen 2002) basata sulla conoscenza ma anche sulla sostenibilità e l'inclusione sociale. Tra i benchmark definiti per il 2010 quello in cui ha stabilito che la quota dell'abbandono scolastico doveva essere inferiore al 10%, è stato riproposto dal programma *Education and Training 2020* (ET 2020) in quanto ancora fortemente disatteso. L'Italia presenta, rispetto a tale problema, dimensioni più rilevanti rispetto agli altri Paesi europei e vede picchi preoccupanti soprattutto nelle regioni meridionali. Gli ultimi dati Istat attestano che il 18,8 per cento dei giovani 18-24enni (*early school leavers*) abbandona gli studi senza conseguire un titolo di scuola media superiore o una qualifica professionale (la media europea è pari al 14,1 per cento) cosa questa che fa sì che la distanza dell'Italia dagli obiettivi di Europa 2020 si presenti molto più elevata rispetto agli altri Paesi. Questo lavoro presenta sia le linee di sviluppo della riflessione teorica in questo campo, sia i risultati di una ricerca sul campo intesa a far luce su quelle che devono essere le modalità di prevenzione e intervento dal punto di vista formativo ma anche organizzativo e sociale se si vogliono raggiungere gli obiettivi ET 2020.

1. Dall'agenda di Lisbona 2000 a ET 2020: investiamo in formazione

La consapevolezza che le persone costituiscono non solo la risorsa ma il capitale più importante per la crescita, lo sviluppo e il successo economico di ogni paese ha fatto sì che il Consiglio Europeo, dopo Lisbona 2000, nel marzo 2005 sollecitasse i paesi membri a:

- garantire un *accesso universale e permanente all'istruzione e formazione* per consentire l'acquisizione o l'aggiornamento per tutti delle competenze di base necessarie per partecipare attivamente alla società della conoscenza;
- accrescere gli investimenti nelle *risorse umane* e sviluppare misure di incentivo su scala individuale;
- sviluppare *l'innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento* per favorire il passaggio verso sistemi di formazione basati sulle esigenze del-

- l'utenza, sfruttando anche le opportunità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- *migliorare le modalità di valutazione dei risultati d'apprendimento delle azioni formative*, soprattutto relativamente all'apprendimento non formale e quello informale;
 - *ripensare l'orientamento* per garantire a tutti, non soltanto alle fasce deboli, con servizi a livello locale, un accesso più semplice ad un orientamento di qualità sulle opportunità di istruzione e formazione permanente durante tutto l'arco della vita;
 - *agevolare e stimolare il decentramento dell'offerta di formazione* permanente per offrire opportunità di formazione sempre più accessibili per l'utente dal punto di vista geografico, mediante il supporto di infrastrutture basate sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in grado di facilitare modalità di apprendimento a distanza.

Per dare maggiore vigore a tali sollecitazioni e per far sì che la formazione assumesse il ruolo ormai riconosciute di forza trainante per lo sviluppo, il Consiglio Europeo ha anche invitato a realizzare un maggiore coordinamento tra gli obiettivi e le azioni formative proponendo un modello di *workfare* che restasse fortemente ancorato allo sviluppo culturale del soggetto.

Così la programmazione dei Fondi Comunitari per il settennio 2007-2013, ha elaborato un percorso di lavoro dettagliato suddiviso in tre fini strategici e tredici obiettivi e si è posta, entro il 2010, come benchmark:

- dimezzare i tassi della dispersione scolastica rispetto a quelli rilevati nel 2000;
- aumentare i laureati in discipline matematiche, tecnologiche e scientifiche;
- completare l'istruzione secondaria superiore con una quota non inferiore all'85% della popolazione 22enne;
- interessare non meno del 12,5% in media della popolazione tra i 25-64 anni dell'intera Unione europea alle attività di *lifelong learning*.

Tali benchmark però nel 2010 sono risultati quasi del tutto disattesi così che, in occasione del Consiglio Europeo dei Capi di Stato e di Governo del 17 giugno 2010, lo stesso Consiglio attraverso il programma *Education and Training 2020* (ET 2020) ha deciso di riproporne alcuni. Se qualitativamente ha ridefinito quattro obiettivi strategici a lungo termine di cui in modo particolare solo l'ultimo si presenta nuovo e innovativo:

- rendere l'apprendimento permanente e la mobilità una realtà concreta;
- migliorare la qualità e l'efficienza dell'istruzione e della formazione;
- promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva;
- stimolare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione;

quantitativamente ha riproposto tra i 5 benchmark prioritari quello relativo alla dispersione scolastica con il compito di portarla al disotto del 10%.

Perché la dispersione costituisce oggi un problema così prioritario?

2. Dispersione scolastica e /o abbandono scolastico: significato e cause

Nei mutati scenari sociali, politici ed economici, nel mondo della globalizzazione dell'incertezza e della flessibilizzazione del mercato del lavoro in cui la disoccupazione è diventata una delle maggiori preoccupazioni Bauman (2002) ha evidenziato come i soggetti si siano suddivisi in *due mondi diversi*. Il primo costituito da coloro che sono in possesso di competenze e specializzazioni che li fa star all'interno di un processo formativo legato al *life long learning* così che sono in grado di reggere il passo con i continui cambiamenti, il secondo, invece, caratterizzato da coloro che, privi di tali competenze, sempre più precocemente fuoriescono dai circuiti formativi e anche dal mercato del lavoro. Per questo combattere il fenomeno della dispersione scolastica, inteso come una delle espressioni più evidenti del disagio esistenziale, sociale e professionale-lavorativo dei giovani d'oggi (Calaprice 2004), è divenuta una priorità necessaria se si vogliono riattivare processi di sviluppo non solo personali ma anche sociali ed economici. Il riconoscimento della formazione come un fattore strutturale di sviluppo sia per il successo economico del Paese, sia per le politiche di coesione e di integrazione delle fasce più deboli nel tessuto sociale e nella stessa vita politica democratica ha portato la comunità europea a considerare la dispersione un "cultural gap" da contrastare. Ma che significa dispersione scolastica?

Per comprendere il significato del termine dispersione bisogna risalirne all'etimologia: dispersione deriva da "*dispergere*" il cui significato è spargere le cose qua e là, dilapidare, ma deriva anche da "*disperdere*" il cui significato è dividere, separare, dissipare. Entrambi poi significano sbandarsi, disperdersi, svanire ed evocano quindi la dissipazione dell'intelligenza, delle risorse, delle potenzialità.

Nella specificazione di scolastica presuppone l'interruzione di una relazione e dunque di un patto formativo tra scuola e soggetti in formazione. Pertanto il termine tende a definire da un lato l'insuccesso scolastico che determina abbandono ma anche irregolarità nella frequenza, ritardi, non ammissioni all'anno successivo, ripetenze, interruzioni, dall'altro l'insieme dei fenomeni che determinano una condizione di difficoltà nel conseguimento del percorso di studi ma anche il fallimento del sistema formativo di un Paese che non sapendo offrire a tutti i suoi cittadini strumenti e competenze per fronteggiare i cambiamenti sociali in continua evoluzione, dissipa le proprie energie e intelligenze. Per questo la problematica oggi si presenta di natura sociale e quindi multiforme e multi-dimensionale perché se è vero che l'abbandono scolastico interessa i giovani che si disperdono, esso riguarda anche il sistema che produce dispersione. La scuola come istituzione principalmente coinvolta non deve e non può solamente dare la possibilità di intraprendere un percorso formativo, ma deve dare la certezza che esso termini con successo. Per questo la dispersione scolastica essendo una problematica anche di carattere sociale, deve divenire oggetto, diretto ed indiretto, d'implementazione delle politiche sociali di tutti i paesi e la scuola, in quanto istituzione mediatrice tra bisogni collettivi e bisogni individuali, ha il compito, attraverso la formazione, di promuovere l'inclusione sociale. Certamente non è un evento che si verifica in tempi brevi per questo deve riguardare il *life long learning* ed ha bisogno di professionalità capaci. Professionalità che oggi nel fronteggiare tale fenomeno dimostrano poche competenze e spesso grande disorientamento sia perché il sistema scuola che ha subito continue, repentine "riforme" e variazioni organizzative sembra, al contempo, fortemente legato al passato, sia per l'inesistenza di un monitoraggio uniforme,

che ha come indicatore di risultato solo il rendimento del successo della classe o dei singoli.

Le esperienze di indagini condotte a livello nazionale (Cunti 1999; Benvenuto, Rescalli & Visalberghi 2000) e internazionale (Goldschmidt & Wang 1999; Hawkins, Catalano & Miller 1992; Rumberger 2001) pur continuando ad individuare nel grado di sviluppo socio-economico il principale fattore discriminante per il manifestarsi del fenomeno, hanno rilevato anche una significativa interdipendenza di fattori causali, espliciti e impliciti, che consentono di caratterizzare e delineare le forme di abbandono.

Così oggi alla base dell'analisi sulle cause della dispersione e sul suo dimensionamento, l'accento viene posto sulla questione dell'intreccio tra variabili soggettive e variabili macro e micro-sociali. Accanto all'analisi di cause soggettive quali la presenza di difficoltà cognitive e di apprendimento, demotivazione, mancanza di autostima e profondo senso di inadeguatezza e inefficacia, (Ciambella 1999; Weller, Tortoleros, Kelder, Gunbaum, Carvajal & Gingiss, 1999; Cattellino & Ciairano 2003) l'attenzione oggi si focalizza su responsabilità familiari derivanti dal livello socio-economico, titolo di studio, stress, percezione da parte della famiglia della scuola etc., su responsabilità scolastiche derivanti dall'orientamento gestionale, dal rapporto studenti-insegnanti (Lee & Burkam 2009), dalla cattiva didattica disciplinare e sulle responsabilità sociali-comunitarie derivanti dal quartiere, dal contesto geografico e abitativo etc.

Di qui le varie tipologie dei *drop-out*:

- *pushout*, letteralmente i “cacciati”, gli allievi indesiderati che la scuola tende ad allontanare;
- *disaffiliated*, ossia i “non affiliati”, gli studenti che non trovano più attaccamento nei confronti della scuola
- *educational mortalities*, che si riferisce alla mortalità scolastica, e riguarda gli allievi che non possiedono gli strumenti per completare il programma di studio;
- *capable drop-out*, gli allievi capaci ma non socializzati alle richieste della scuola;
- *stop-out*- studenti che interrompono temporaneamente il percorso di studi.
- Accanto a tali tipologie di *drop-out* in letteratura sono state rilevate anche altre forme implicite di abbandono (LeCompte & Dworkin 1991):
- *tuned-out*, studenti che continuano a frequentare la scuola, che sono cioè ancora inseriti nel circuito formativo formale ma senza trarre beneficio alcuno;
- in *school drop* (Solomon 1989), studenti che rimangono fisicamente la scuola ma sono disimpegnati rispetto ai titoli scolastici;
- *underachievement*, soggetti che rendono al di sotto delle loro potenzialità.

Pertanto se storicamente le ricerche si sono focalizzate sulle caratteristiche legate al disagio personale del soggetto –studente e sui fattori che ne possono presagire la fuga (*drop-out*) (Hawkins et al. 1992; Rumberger 2001), oggi l'accento viene anche ampiamente posto sulla perdita di efficacia dei diversi ambienti educativi -in primis la scuola- che non riescono a trattenere presso di sé i soggetti in età evolutiva.

Come può la formazione contribuire a realizzare occasioni di crescita, di emancipazione e di sviluppo?

3. L'impegno pedagogico: una formazione educante

Il riconoscimento della centralità del soggetto inteso come prerogativa irrinunciabile per lo sviluppo sociale produttivo di ogni Paese è ciò che accomuna tutte le proposte europee e nazionali pensate per combattere l'esclusione sociale e la disoccupazione. La forza innovativa di questi documenti politici europei è che *l'uomo*, pur travolto oggi dai processi di sviluppo economico, tecnologico e sociale, processi che spesso lo vedono sopraffatto a livello esistenziale, viene riconosciuto *per sua natura* (Dewey 1993) capace di sfuggire alla dimensione meccanica della realtà affiancando alla libertà propria dell'atteggiamento personale, la libertà di relazione con la realtà. Per cui partendo dalla considerazione del concetto di uomo come persona (Mounier 1993; Macchietti 1998; Bertagna 2010), la dimensione pedagogica di Dewey sollecita a riconsiderare l'esperienza tra l'uomo e l'ambiente in modo costruttivo e innovativo in cui il pensiero dell'uomo ponendosi dei fini deve essere educato anche a cercare delle soluzioni per raggiungerli. Poiché obiettivo primario della formazione è insegnare a pensare (Calaprice 2007) quello che oggi bisogna sollecitare è promuovere nel soggetto lo sviluppo di un sistema di valori e di significati in grado di fargli vagliare criticamente le sollecitazioni provenienti da un mondo in movimento (Bertagna 2010). Ma a quale tipo di valori dobbiamo fare riferimento? L'etica in questo ci aiuta.

Nell'eccezione comune, quando si parla di etica si allude a quella scienza che interroga e si interroga sui valori che presiedono la vita dell'uomo, che hanno cioè nella realtà dell'uomo il riferimento più immediato e universalmente riconosciuto.

Essendo l'uomo *un essere per, un essere con*, ogni assunto etico va commisurato *in relazione a sé, agli altri, al mondo* (Malvasi 1995; Xodo Cegolon 2000; Mezirow 1991; Calaprice 1998).

Da qui la triplice funzione dell'etica:

- è indicativa dei valori e di orientamenti generali;
- ha compiti interpretativi e valutativi circa l'esistente;
- è normativa per la prassi personale e sociale.

Essa non separa i problemi dell'uomo da quelli della società, ma coinvolge anche *l'interpretazione* che ogni soggetto fa della realtà, interpretazione che, se viene accettata dalla maggioranza delle persone, diviene norma morale, quindi spinta e ipotesi per progetti formativi capaci di apportare cambiamento, se invece non viene accettata diventa devianza (Calaprice 2004). Ricoeur (1985) distingue nell'etica un nucleo irriducibile, invulnerabile, universale, costituito dalla regola d'oro del *non fare agli altri ciò che non vorremmo fosse fatto a noi*, e la definisce "aspirazione *ad una vita compiuta con e per gli altri in istituzioni giuste*". Oggi forse questo motto dovrebbe essere messo in pratica soprattutto dai mercati internazionali.

Se il piano dei valori appartiene all'*educazione*, che tipo di rapporto questa può intrecciare con la *formazione*?

L'educazione avviene nell'ordine dell'essere il che significa dire nell'ordine dei valori perché dell'essere i valori costituiscono altrettante attuazioni. Educare pertanto vuol dire "sensibilizzare all'umano", cioè a quell'esperire interiore, a quella modalità di conoscenza che si realizza nell'ordine della verità, del bene morale, della giustizia, della bellezza, della pace, della persona umana conside-

rata sempre come fine e mai come mezzo. (Calaprice 2007) Ma non esiste una educazione in sé in un iperuranio educativo, essa è un processo e un prodotto, si collega alla cultura e si realizza nel corso dell'intera esistenza, per cui l'istruzione, l'insegnamento, la formazione sono tutte attività le cui mete più o meno circoscritte devono rientrare nell'ambito più vasto di quelle del processo educativo. La pedagogia (Calaprice 2005) in quanto scienza dell'educazione teorico-pratica deve, in modo euristico, rilevare e approfondire quelle tematiche che si riferiscono all'impegno educativo in seno alla società, promuovendone lo sviluppo, migliorando la convivenza tra gli uomini, prevenendo e recuperando il disagio, trasformando, con l'azione educativa e la spinta motivazionale, la realtà dei soggetti, proponendo progetti e modelli educati ispirati all'emancipazione culturale, sociale e politica aiutando i soggetti a fronteggiare le nuove richieste provenienti da una società multi-etnica, oltre che da un mondo lavorativo in continuo cambiamento.

Riconoscere la pedagogia come un sapere capace di "riflessione sull'educazione e sulle attività che ad essa direttamente o indirettamente si collegano", di ricerca autonoma con proprie prospettive conoscitive e metodologiche oltre che di un proprio linguaggio, come scienza autonoma capace di guadagnare in conoscenze e informazioni, significa riconoscerle il compito - interessandosi dei processi formativi - di essere la scienza deputata ad essere attenta che non si perda, durante il processo formativo, il senso dell'educazione (Calaprice 2005). Se l'educazione è nello stesso tempo un valore intrinseco e strumentale (Sen 1995) la formazione non può che essere intesa come educante e cioè come presidio dei processi di creazione e di sviluppo della conoscenza, attraverso cui la persona, ponendosi come soggetto che costruisce se stesso e la realtà in cui opera, elabora *mission* e *vision* del proprio lavoro e della propria esistenza, individua gli scopi e gli obiettivi da raggiungere senza mai dimenticare i valori da condividere e da far condividere, come rottura di "cultural gap".

Per puntare alla valorizzazione globale della persona la formazione deve, in sinergia con l'educazione, agire sulle soggettività coinvolte per apportare, insieme a queste, trasformazioni significative ai contesi di appartenenza. Una formazione che nel suo processo educante mira a far convergere le sue due radici etimologiche:

- quella greca che rinvia a *morphè* e che contiene in sé l'idea di un modo di essere, morale e comportamentale e,
- quella latina "forma" che include l'idea di un'azione esercitata su qualcuno, in un determinato tempo e spazio, per un particolare obiettivo.

Questi gli elementi che devono caratterizzare una formazione educante.

Intenzionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Creare una stretta integrazione tra oggetti di conoscenza e soggetto che conosce; identificare in modo efficace il rapporto tra contenuti di apprendimento e contenuti di lavoro (problemi reali e non fittizi); - Intendere il soggetto-persona come unità globale al di là di ogni determinazione di ruolo, sia rispetto al progetto educativo (nel ruolo di allievo), sia rispetto al contesto di lavoro (nel ruolo professionale); - Orientare le finalità educative a condizioni di sviluppo, crescita, autonomia, responsabilità e decisione (self-development), - Considerare le competenze come
Relazionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Pensare emozionale; - realizzarsi in rapporto agli altri; - Incontrare l'altro <p>Avvertire la presenza dell'altro e protendersi alla sua conoscenza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agire in modo nuovo nel confronto delle cose.
Storicità-contestuale	<ul style="list-style-type: none"> - Avere chiaro il proprio contesto storico, sociale e culturale; - Riflettere sui propri principi assiologici, cioè sulla tavola di valori assunti e socialmente condivisi; - Dedurre da questi il proprio progetto storico e di vita, le proprie aspettative
	-

Fig.1

4. Quali i modelli di analisi del fenomeno?

La complessità accertata del fenomeno della dispersione scolastica ha fatto sì che si sviluppassero diversi modelli di interpretazione e di studio. Modelli che hanno permesso, con il coinvolgimento degli attori interessati, di promuovere molte azioni che, lo vedremo anche con la ricerca effettuata, oltre che facilitare la relazione tra insegnanti e alunni, sono riusciti a trattenere i soggetti all'interno della scuola.

I modelli che attraverso ricognizione sistematica sono massimamente utilizzati sono il modello motivazionale proposto da Vallerand, Fortier, e Guay (1997) che si concentra fortemente sull'analisi dei fattori legati al soggetto ed il modello dei mediatori proposto da Newcomb, Abbot, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson e Hill (2002), che rivela l'importanza di fattori strutturali.

Il primo suddividendo la motivazione in intrinseca, estrinseca e *amotivation*, ha rilevato che se la motivazione intrinseca determina soddisfazione personale e quella estrinseca ti permette di impegnarti perché devi raggiungere un fine, l'*amotivation* nasce dalla assenza delle prime due. Di qui la necessità da parte della scuola ma anche del contesto sociale di dover elaborare fattori di sostegno capaci di portare il soggetto sia a fronteggiare le situazioni problematiche sia ad elaborare autostima rispetto alle proprie capacità.

Il secondo ha rilevato che l'insuccesso scolastico è frutto della mediazione tra il basso livello delle competenze scolastiche accompagnate da comportamenti devianti (bullismo, uso di droghe, disciplina etc.) con fattori di tipo strutturale (livello economico) o demografico (sesso, razza). Di qui la necessità di un intervento scolastico supportato da uno sociale.

Oggi la consapevolezza che una realtà sociale, politica ed economica complessa sta fortemente incidendo su stili di vita e di scelte dei soggetti fa sì che il *modello di tipo ecologico* (Bronfenbrenner 1986) sembri il più idoneo a leggere e fronteggiare il fenomeno. Tale modello valorizzando tutte le variabili di natura endogena ed esogena, sollecita a considerare tutti quei contesti che direttamen-

te o indirettamente possono avere un'influenza su bambini ed adolescenti (governo, valori, appartenenza politica, lavoro etc.). evitando così di cadere nei rischi che lo "stile attributivo" (Heider 1972) potrebbe generare. L'ecologia dello sviluppo umano, infatti, implica lo studio scientifico del progressivo adattamento tra il soggetto in crescita e le proprietà mutevoli delle situazioni ambientali in cui vive, definendo come questo processo sia determinato dalle relazioni esistenti tra i vari contesti di cui il soggetto fa parte. Ed è quello che oggi nella maggior parte dei casi viene seguito.

5. Una ricerca orientativa

Partendo dalla multifattorialità del problema, una proposta operativa significativa e dati interessanti sul fenomeno della dispersione scolastica relativi alla Città di Bari e alla sua Provincia, sono emersi dal progetto di ricerca-azione dal titolo "Sulle tracce di pollicino" realizzato nel 2007 dalla società Leader e dalla Cooperativa CREA insieme ad un gruppo di ricercatori della facoltà Scienze della Formazione, Università degli studi di Bari e da me scientificamente coordinato e guidato. Tale ricerca si è inserita in un quadro di sviluppo delle conoscenze del fenomeno, con l'obiettivo di rilevare i numeri e le tipologie, ma anche di analizzare le cause e individuare strumenti innovativi per le programmazioni di prevenzione ed intervento sia a livello scolastico (P.O.F., programmazione e progettazione scolastica), sia sociale ed educativo (in base alla legge 328/200: Piano Regionale Politiche Sociali, Piano di Zona, sussidiarietà verticale ed orizzontale).

Il gruppo di ricerca ha così individuato:

- come "spazio" il territorio della Provincia di Bari, con i suoi 16 Ambiti territoriali e 48 Comuni, ed il Comune di Bari con le 9 Circoscrizioni;
- come "luoghi" le aree di rilevanza sociale e cioè i Servizi Socio-Educativi della Provincia di Bari (Ambiti Territoriali), i Servizi Socio-Educativi delle nove Circoscrizioni del Comune di Bari, oltre l'Ufficio Regionale Scolastico ed il Tribunale per i Minorenni di Bari;
- come "operatori", quelli sociali del pubblico e cioè assistenti sociali, educatori e dirigenti del servizio socio-educativo, che recependo tutti i problemi territoriali legati all'emarginazione, disagio, devianza ed avendo un continuo contatto con le scuole, le famiglie, le ASL ed i Tribunali per i Minorenni, avrebbero potuto fornirci dati, informazioni e valutazioni attendibili relativamente alla mancata e/o discontinua frequenza scolastica.

Quindi ha elaborato dei questionari da sottoporre agli operatori con l'obiettivo di acquisire conoscenze territoriali relative al fenomeno ed ha strutturato come strumento di lettura e interpretazione qualitativa del fenomeno, le interviste da rivolgere, una volta raccolti e analizzati i dati, a tutti gli operatori che avrebbero risposto al questionario.

5.1. Il questionario

I dati emersi dal questionario sono tanti ma, per la brevità dell'intervento citerò quelli che in modo particolare sono risultati più significativi e oggi possiamo di-

re anche orientativi nella scelta delle strategie e pratiche da realizzare se si vuole veramente combattere il fenomeno della dispersione scolastica.

Quantitativamente possiamo dire che il dato complessivo che è emerso è che il fenomeno dell'inadempienza si è presentato diffuso nella città di Bari (1052) e in tutti gli Ambiti della Provincia (1252) ma che esso in modo particolare è emerso con punte elevate e in forme differenziate sia in alcune circoscrizioni, sia in alcune province (tab.1, tab.2).

CIRCOSCRIZIONI	Numero
I ^ CIRCOSCRIZIONE PALESE -SANTO SPIRITO A. S. 2005-06	21
II ^CIRCOSCRIZIONE S. PAOLO-STANIC A. S. 2003-06	115
III ^CIRCOSCRIZIONE PICONE-POGGIOFRANCO A. S. 2003-06	24
IV ^CIRCOSCRIZIONE CARBONARA -CEGLIE-LOSETO A. S. 2005-06	134
V ^CIRCOSCRIZIONE JAPIGIA-TORRE A MARE A. S. 2003-2006	7
VI ^CIRCOSCRIZIONE CARRASSI-SAN PASQUALE A. S. 2004-06	41
VIII ^CIRCOSCRIZIONE LIBERTÀ- SAN GIROLAMO A. S. 2003-07	690
IX ^ CIRCOSCRIZIONE SAN NICOLA MURAT A. S. 2006-08	20
Totale	1052

Tabella 1

AMBITO	Comuni dell'Ambito	n. minori inadempienti	Periodo di riferimento
Andria		78	Periodo : A.S. 2005/ 2006 - 2006/07
Canosa di puglia	Minervino Murge Spinazzola	30	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Corato	Terlizzi Ruvo di puglia	297	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Barletta	Dato non reperibile		
Trani	Bisceglie	27	Periodo : A.S. 2004/ 2005 - 2005/06 Bisceglie dato non disponibile
Altamura	Grvina in Puglia Poggiorsini Santeramo in colle	60	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06 Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile
Grumo Appula	Acquaviva delle fonti Binetto Cassano delle Murge Toritto Sannicandro	71	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06 Cassano dato non disponibile Binetto dato non disponibile

Modugno	Bitetto Bitritto	35	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06 Modugno dato non disponibile Bitetto dato non disponibile
Bitonto	Palo del colle	206	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Triggiano	Adelfia , Capurso, Cellamare, Valenzano	119	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Mola di bari	Noicattaro, Rutigliano	154	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Conversano	Monopoli, Polignano a Mare	74	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06
Gioia del colle	Casamassima , San Michele di Bari, Turi	101	Periodo : A.S. 2003/ 2004 - 2004/05 - 2005/06 Turi dato non disponibile
totale		1252	

Tabella 2

Le scuole che soprattutto hanno segnalato ai servizi territoriali i casi di inadempienza scolastica sono state quelle della scuola secondaria di primo grado e nel passaggio dalla prima classe alla seconda delle scuole secondarie di secondo grado. Il dato però che è emerso dalla scuola primaria non è da sottovalutare considerando che qui già si possono riscontrare dati *pre-dictor* relativi al fenomeno (tab.3, tab.4). Il fenomeno durante il percorso si è presentato più allarmante perché ci siamo resi conto che non tutte le segnalazioni partite dalla scuola erano andate al servizio sociale territoriale, ma molte direttamente al Tribunale per i Minorenni o anche ai carabinieri del territorio. Cosa che non ci aveva dato il quadro completo della situazione.

CIRCOSCRIZIONI	Sc Infanzia	Sc. Primaria	Sc. Secondaria I° gr	Sc. Secondaria II° gr
S.Spirito Palese	0	3	17	9
S.Paolo Stanic	2	18	90	5
Picone poggiofranco	0	0	15	2
Carbonara Ceglie Loseto	0	45	34	19
Japigia Torre a Mare	0	107	110	11
Carrassi San Pasquale	0	0	0	0
Libertà	0	248	435	0
San Nicola Murat	0	4	10	0
Totale	2	425	711	46

Tabella 3

AMBITI	Sc Infanzia	Sc. Primaria	Sc. Secondaria I° gr	Sc. Secondaria II° gr	Note
Andria					Dato non disponibile
Canosa di puglia	0	4	9	2	
Corato	0	20	155	124	
Barletta	0	0	27	7	
Trani	0	13	11	10	Bisceglie dato non disponibile
Altamura	0	10	50	0	Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile
Grumo appula	0	21	24	29	Cassano dato non disponibile Binetto dato non disponibile
Modugno	0	10	49	23	Bitetto dato non disponibile
Bitonto	0	13	73	120	
Triggiano	0	29	45	45	
Mola di bari	0	13	29	111	
Conversano	0	2	40	32	
Gioia del colle	0	12	8	0	Turi dato non disponibile
TOTALE	0	147	520	503	

Tabella 4

Un altro dato rilevante è risultato quello relativo alle tipologie della dispersione e al diverso numero dei minori che la caratterizzava. Di fronte ad una tipologia così differenziata delle tipologie è emersa la convinzione che i progetti di contrasto non possono essere certamente uguali per tutti, e la mancanza dei dati in alcuni contesti ha confermato che in generale manca una cultura della rilevazione scientifica del fenomeno (tab.5, tab.6).

Circoscrizioni	Evasori	Ritardi	Ripetente	Bocciature	Frequenze irregolari	Abbandoni
S. Spirito Palese	21	40	0	0	20	18
S. Paolo Stanic	8	0	16	16	65	20
Picone poggiofranco	6	0	4	4	8	2
Carbonara Ceglie Roseto	0	0	0	30	68	0
Japigia Torre a Mare	0	0	0	0	0	0
Carrassi San Pasquale	0	0	0	0	0	0
Libertà	29	223	0	23	324	72
San Nicola Murat	10	5	0	0	0	0
Totale	74	268	20	73	485	112

Tabella 5

AMBITI	Evasori	Ritardi	RipetENZE	Bocciature	Frequenze irregolari	Abbandoni	Note
Andria							Dato non disponibile
Canosa di puglia	4	9	0	5	11	1	
Corato	120	0	16	0	100	62	
Barletta	43	37	186	453	155	63	
Trani	0	2	3	4	16	2	Bisceglie dato non disponibile
Altamura	30	0	0	0	18	12	Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile
Grumo appula	20	0	12	20	35	21	Cassano dato non disponibile Binetto dato non disponibile
Modugno	10	0	12	30	33	26	Bitetto dato non disponibile
Bitonto	1	0	10	0	54	16	
Triggiano	19	4	0	3	36	5	
Mola di bari	5	0	0	2	53	80	
Conversano	25	0	7	6	15	6	
Gioia del colle	12	4	43	54	13	6	Turi dato non disponibile
TOTALE	289	56	289	577	539	300	

Tabella 6

Interessanti anche i dati relativi ai minori appartenenti a famiglie mai segnalate ai servizi sociali (tab.7, tab.8). Ciò a dimostrazione che il fenomeno oltre che soggetti con problematiche devianti, e/o appartenenti a famiglie economicamente svantaggiate, coinvolgeva ormai anche famiglie benestanti (commercianti) ma che avevano una considerazione negativa della scuola e della sua utilità, famiglie i cui genitori sono stressati causa lavoro, divorzi etc e famiglie immigrate che vivevano in stato di difficoltà economica. Elementi questi scaturiti dalle interviste agli operatori.

AMBITI	Evasori	Ritardi	RipetENZE	Bocciature	Frequenze irregolari	Abbandoni	Note
Andria							Dato non disponibile
Canosa di puglia	4	9	0	5	11	1	
Corato	120	0	16	0	100	62	
Barletta	43	37	186	453	155	63	
Trani	0	2	3	4	16	2	Bisceglie dato non disponibile
Altamura	30	0	0	0	18	12	Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile

Tabella 7

AMBITO	n.	Note
Andria	0	Dato non disponibile
Canosa di Puglia	6	
Corato	147	
Barletta	3	
Trani	2	Bisceglie dato non disponibile
Altamura	36	Poggiorsini dato non disponibile Santeramo dato non disponibile
Grumo Appula	33	Cassano dato non disponibile Binetto dato non disponibile
Modugno	42	Bitetto dato non disponibile
Bitonto	197	
Triggiano	78	
Mola di bari	88	
Conversano	47	
Gioia del Colle	4	Turi dato non disponibile

Tabella 8

Alla domanda se negli ultimi tre anni avessero attuato azioni di prevenzione e contrasto al fenomeno questi i risultati considerando che nella maggior parte dei casi i finanziamenti erano stati quasi tutti di natura circoscrizionale o di area (tab.9, tab.10). Quasi tutti poi rivolti soprattutto al sostegno scolastico o al tutoring. Interessanti le azioni di Home maker che si sono rilevate un ottimo strumento educativo per combattere il fenomeno (tab.11, tab.12).

CIRCOSCRIZIONE	si	no
S.Spirito Palese	1	0
S.Paolo Stanic	1	0
Picone poggiofranco	1	0
Carbonara Ceglie Loseto	1	0
Japigia Torre a Mare	1	0
Carrassi San Pasquale	1	0
Libertà	1	0
San Nicola Murat	1	0
Totale	8	0

Tabella 9

Abstract

In March 2000, the Lisbon European Council recognized the importance of developing strategies to address the challenges of globalisation and the transition to an economy based on knowledge, sustainability and social inclusion. One of the benchmarks established in Lisbon for the year 2020 states that the share of early school leavers should be less than 10 %; recently, it has been reported that in Italy the share of early school leavers is 18.8% (aged 18-24) which leave school do so without achieving a high school diploma. This is a worrisome peak especially in its southern regions. The latest *Istat* data show that 18.8% of young people (aged 18-24) which leave school do so without achieving a high school diploma. Such data show how distant Italy is from the Europe 2020 goals. This work presents some guidelines for the development of strategies in this field, as well as the results of a research project aimed at highlighting the innovative aspects of education and the self-empowerment of personhood both within the school environment and in the community. A sample approach is thus developed in order to reasonably counter the aforementioned drawbacks.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto l'importanza di mettere a fronte le sfide legate alla globalizzazione e al passaggio ad una economia basata sulla conoscenza ma anche sulla sostenibilità e l'inclusione sociale. Tra i benchmark definiti a Lisbona per il 2020 quello in cui si stabilisce che la quota dell'abbandono scolastico deve essere inferiore al 10%. In Italia, recentemente, la quota dell'abbandono scolastico è del 18,8% (18-24enni) che lasciano la scuola senza aver conseguito un diploma di scuola superiore. Questo è un dato preoccupante soprattutto nelle regioni meridionali. Gli ultimi dati Istat attestano che

Tabella 10

CIRCOSCRIZIONI	Tutoraggio	Sostegno scolastico	Centro ascolto	Home Maker	Altro
S.Spirito Palese	1	1	0	0	
S.Paolo Stanic	1	1	0	1	
Picone poggiofranco	1	0	0	1	
Carbonara Ceglie Loseto	1	1	1	1	
Japigia Torre a Mare	1	1	0	1	
Carrassi San Pasquale	1	1	1	1	
Libertà	1	1	1	1	
San Nicola Murat	1	1	1	1	
Totale	8	7	4	7	0

Tabella 11

AMBITO	Tutoraggio	Sostegno scolastico	Centro ascolto	Home Maker
Andria	1	1	0	0
Canosa di puglia	0	1	0	0
Corato	0	1	1	1
Barletta	1	1	0	0
Trani	0	1	0	0
Altamura	0	1	0	0
Grumo appula	1	1	1	1
Modugno	1	1	1	1
Bitonto	1	1	0	0
Triggiano	1	1	1	1
Mola di bari	1	1	1	1
Conversano	1	1	1	1
Gioia del colle	1	1	0	1
Totali	9	13	6	7

Tabella 12

5.2. L'intervista

A questo punto una volta rilevati i dati attraverso le interviste, abbiamo voluto comprenderli nel loro implicito. Soprattutto avendo individuato una serie di interventi di prevenzione e contrasto da loro svolti negli ultimi tre anni (tab.9-10) e la tipologia (tab.11-12) adottata volevamo comprendere processi e risultati.

Tutti i progetti che ci hanno presentato avevano seguito il modello ecologico e in base alla tipologia di dispersione che il contesto presentava avevano adottato interventi o di prevenzione e/o contrasto o entrambi. Tutti gli interventi nel loro processo avevano riscontrato un grande interesse:

- da parte della scuola che si era sentita supportata in un impegno che non sapeva fronteggiare in modo adeguato rilevando così i propri limiti ma anche il bisogno inespresso di competenze e aiuto in questo settore;
- da parte degli alunni che attraverso attività didattiche alternative a quella scolastica e la presenza di tutor o animatori o dell'intervento di home maker erano riusciti a rimotivarsi e/o superare alcuni pregiudizi o difficoltà;
- da parte delle famiglie che anche se molte di loro si erano rifiutate di partecipare o essere coinvolte, altre avevano avuto l'opportunità di dar voce ad alcuni bisogni inespressi;
- da parte del contesto (quartieri, circoscrizioni etc.) che attraverso una maggiore consapevolezza del problema si è coinvolto per facilitare attività e recupero.

Pertanto per quanto molti fossero i punti di forza che l'attivazione dei progetti avevano determinato molti però anche le debolezze riscontrate.

Quali i punti di forza individuati all'interno delle azioni compiute per combattere il fenomeno
- Gli interventi attivati con particolare riferimento a quelli domiciliari (HOME MAKER)hanno consentito di approfondire la conoscenza dei casi e delle problematiche delle singole situazioni familiari.
- Creazione di un ambiente scolastico e non ,positivo.
- Ripristino dell'autostima degli alunni.
- Parziale recupero scolastico.
- Conseguimento della licenza media.
- Facilitazione del percorso scolastico.
- Richieste d'aiuto da parte dei docenti.
- Esiti tutti positivi degli interventi di sostegno scolastico rivolto a quei minori che presentano problematiche meno serie riconducibili a mere situazioni di deprivazione.
- Consenso positivo da parte delle famiglie e della scuola.
- Buon coinvolgimento delle famiglie se opportunamente interessate.
- Presa in carico dell'intero nucleo familiare con risoluzione di diversi problemi
- soddisfazione di molte famiglie di media e bassa estrazione sociale.
- Aggancio da parte dei servizi sociali di nuovi nuclei familiari problematici.
- collaborazione positiva tra enti e partecipazione copiosa degli utenti.

Quali sono stati i punti di debolezza individuati all'interno delle azioni compiute per combattere il fenomeno.
- Esiguità dei fondi che non permette di progettare per il bisogno rilevato.
- Difficoltà burocratiche e finanziarie per l'attivazione degli interventi.
- Mancanza di "stabilizzazione strategica" che tenga conto del fatto che un progetto, per stabilizzarsi, ha bisogno di una temporalità pluriennale.
- Basso rapporto tra numero di educatori e minori-utenti.
- Instabilità delle relazioni tra educatore e minore dovuto al <i>turnover</i> sia degli operatori che dei minori nell'attuazione dei servizi.
- Scarsità di operatori scolastici e comunali che possano adeguatamente occuparsi del problema.
- Poca professionalità degli operatori.
- Scarsa partecipazione di alcune famiglie di minori, che tendono a delegare in toto le problematiche affrontate con i singoli interventi e /o progetti di gruppo.
- Difficoltà a coinvolgere gli adolescenti.
- Difficoltà, in alcuni casi, di relazione con gli insegnanti.

La conoscenza non solo numerica ma anche implicita dei bisogni che le persone dei vari territori presentavano relativamente a tale problema, la consapevolezza che gli interventi di contrasto e prevenzione avevano acceso molte aspettative nei minori, ma anche nelle famiglie più disponibili, la verifica dei successi ottenuti in molti casi non solo di un recupero scolastico ma anche di una motivazione accesa negli studenti, di una partecipazione più attenta delle famiglie e di una disponibilità accertata degli insegnanti, ha portato, durante l'intervista, a far suggerire agli operatori quelli che dovevano essere le azioni da continuare se non si volevano perdere i risultati raggiunti. Queste in sintesi le risposte.

Quali interventi considerate fondamentali?
▪ Rendere il contrasto alla dispersione un processo normale e non legato solo occasionalmente alla elargizione di fondi.
▪ Realizzare all'interno delle circoscrizioni o degli ambiti delle progettazioni individualizzate interistituzionali più flessibili e funzionali rispetto al bisogno del minore.
▪ Progettare interventi di prevenzione a partire già dalla scuola dell'infanzia, indirizzati anche ai genitori.
▪ Sollecitare le scuole ad una maggiore collaborazione con il territorio anche attraverso supporto economico.
▪ Riquilibrare professionalmente i docenti.
▪ Intervenire con attività di supporto all'interno delle scuole per facilitare l'apprendimento di alunni con difficoltà culturali e cognitive.
▪ Creare centri di interesse giovanile di quartiere per il tempo libero.
▪ Pensare ad un sostegno pedagogico per minori frequentanti l'ultimo biennio della scuola elementare e per quelli della scuola media inferiore, con un possibile recupero scolastico per adolescenti e giovani.
▪ Istituire in modo permanente un servizio di assistenza domiciliare educativo.
▪ Rinforzare i servizi home maker.
▪ Dare più spazio all'affido educativo e diurno.
▪ Creare laboratori ludico creativo e di intrattenimento come luoghi aggregativi positivi.

6. Non per concludere ma per avviare

Quale funzione questa ricerca può avere oggi relativamente al raggiungimento degli obiettivi ET 2020?

Le azioni realizzate territorialmente relativamente al contrasto di tale fenomeno dimostrano come la chiarezza sui modelli da realizzare, le procedure da seguire, i professionisti da coinvolgere siano in molti casi e grazie a molti progetti già realizzati chiari ed evidenti. Pertanto pensare ad un welfare *mix* dove tutti gli attori del welfare – Stato, scuola, famiglia, società civile – devono essere coinvolti a vario titolo ormai è un fatto riconosciuto da tutti i paesi europei. Il caso italiano poi si configura tra i più interessanti a livello internazionale in quanto grazie all'approvazione della legge 328/2000 in materia di politiche sociali, il privato sociale oggi si muove in un'ottica non solo suppletiva, ma anche integrativa con lo Stato, rendendosi sempre più spesso partecipe dei processi di *policy making* ed interprete dei bisogni emergenti. Un privato che guarda esplicitamente alla partecipazione della società civile in un'ottica di attivazione ed *empowerment* dei cittadini, interpretando la nozione di cittadinanza attiva in modo ampio, e non riferita al solo lavoro. Ma al di là della rilevanza assegnata al Terzo settore, se ci si addentra nell'analisi del welfare attivo la discontinuità di cui i processi di contrasto alla dispersione hanno sofferto e oggi a causa della crisi economica sembra dovrà ancora di più soffrire, insieme alla frammentazione che caratterizza il sistema italiano sul piano regionale e persino provinciale (la ricerca in molti punti lo ha evidenziato) rendono difficile cogliere delle linee di innovazione e sviluppo in questo ambito. Emblematicamente il sistema di cittadinanza sociale presenta differenze territoriali così evidenti che diventa alcune volte quasi impossibile non rilevarle. Ed oggi proprio per la presenza anche di cittadini extracomunitari non ci si può più far trarre in inganno da semplificazioni legate a causalità ormai superate e a logiche di una scuola uguale per tutti. Se poi analizziamo i dati in possesso del Ministero dell'Istruzione questi sottolineano come con la crisi economica si è interrotto il progressivo miglioramento che dal 2004 al 2010 aveva ridotto di quattro punti la dispersione scolastica. C'è bisogno di una cultura politica nuova capace di ripartire dai soggetti intesi come capitale umano e di considerare i finanziamenti no spese ma investimenti. Solo in questo modo si potrà forse aspirare al raggiungimento degli obiettivi ET2020.

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2002). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Benvenuto, G, Rescalli, G. & Visalberghi, A. (2000). (a cura di) *Indagine sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bonino, S. ,Cattellino , E. & Ciairano, S. (2003). *Adolescenti a rischio*. Firenze: Giunti.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Bruner, J.S. (1988) *.La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Calaprice, S. (1997). Sistemi di relazione e sistemi di valore nei processi formativi. In P. Orifice (a cura), *Formazione e processo formativo*. Milano: Franco Angeli, 224-229 .

- Calaprice, S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.
- Calaprice, S. (2005). *Pedagogia generale e pedagogia sociale. Nuove sfide per l'educazione e la formazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Calaprice, S. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Ciambella, L. (1999). Le dinamiche affettive e relazionali dell'apprendimento-insegnamento. In Cunti A., (1999). (a cura di). *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Comoglia, M, Cardoso, M.(1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Cunti, A. (a cura di) (1999). *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce :Pensa MultiMedia.
- Desanctis, O. (2000). *Il significato dell'esperienza. Evoluzione della mente e cultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey, J. (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner, H. (1987). *Formae Mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere* Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can school affects droupout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36, 715-738.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : implication for substance abuse prevention. *Psicological bulletin*, 112, 64-105.
- Heider, F. (1972). *Psicologia delle relazioni interpersonali*. Bologna: Il Mulino.
- LeCompte, M.D. & Dworkin, A.G. (1991). *Giving Up on School. Student Drop-outs and Teacher Burnouts*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Lee, V.E. & Burkam, J.B. (2000). *High school size: the roole of schoolorganization ande structure*. Cambridge, MA: Harward Graduate School of Education.
- Listorto, S. (2007). *Psicologia scolastica integrata. Proposta di Linee guida per l'intervento dello psicologo nella scuola*. <<http://www.ilcaleidoscopio.com/content/templates/articoli>>.
- Macchietti, S. (1998). *Appunti per una pedagogia della persona*. Roma: Bulzoni.
- Malavasi, P.L. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- McCombs, B.L. & Pope, J.E. (1996). *Come motivare gli alunni difficili*. Trento: Erickson.
- Mencarelli, M. (1996). *L'educazione della volontà*. Brescia: La Scuola:
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass,
- Mounier, E. (1962). Qu'est-ce que le personalisme? *Oeuvres*, t. III, 208-209a. Paris: Seuil.
- Newcomb, M.D., Abbot, R.D., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Battin-Pearson, S. & Hill, K. (2002). Mediazionaland deviance theories of late high school failure: process roles of structural strain ,accademic competence and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 172-186.
- Pazzaglia, F, Moè, A., Friso, G. & Rizzato, R. (2001). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*. Trento: Erickson.
- Ricoeur, P. (1985). *Le temps raconté*. Vol.III dell'opera *Temps e Recit*. Paris: Seuil.
- Rumberger, R.W. (2001). *Who Drop Out of School and Why*. Santa Barbara: University of California.
- Sen, A. (2006). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Solomon, P.R. (1989). Dropping out of academics: black youth and the sports subculture in a cross-national perspective. In: Weis L., Farrar E., Petrie H.G. (a cura di) *Drop-outs from School. Issues, Dilemmas, and Solutions*. Albany: State University of New York Press.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S. & Guay, F. (1997). Self-Determinationand Persistencein A Real-Life Setting:Toward Amotivational Model Of Hith School Dropout. *Journal of Personality and Social Psicologia*, 72, 1161-1176.
- Weller, N.F. Tortoleros, R., Kelder, S.H., Gunbaum, J., Carvajal, S.C. & Gingiss, P.M. (1999). Health behaviors of texas students attending drop-out prevention school in 1997. *Journal of School Health*, 69, 1, 22-29.
- Xodo Cegolon, C. (2000). *L'occhio del cuore*. Brescia: La Scuola.

