

*“Se si perdono loro (i ragazzi più difficili) la scuola non è più scuola.
È un ospedale che cura i sani e respinge i malati”*

Don Lorenzo Milani

Progetto grafico:

E Tre Consulting | Patrizio Bonini

Progetto grafico di copertina:

Conjunto Creativo | Massimo Parisi

www.conjuntocreativo.com

© 2012 | Editoriale Anicia Srl

Via San Francesco a Ripa, 104 – 00153 Roma

Via di Trigoria, 45 – 00153 Roma

editorialeancia@gmail.com

Finito di stampare: Gennaio 2013

ISBN: 978-88-6709-063-1

a cura di
Lucia Veneruso

**Il dibattito sull'Early School Leaving
in Europa e in Italia**

**La Scuola "a Singhiozzo"
L'indagine nell'VIII Municipalità di Napoli**

Indice

Presentazione	7
<i>Marcello Limina</i>	
PARTE PRIMA	
IL DIBATTITO SULL'EARLY SCHOOL LEAVING IN EUROPA E IN ITALIA	
<i>Lucia Veneruso</i>	
▪ Premessa. Due tracce di lavoro per orientare la riflessione	13
▪ Contesto teorico e normativo	16
– L'Europa	16
<i>L'ESL nella Strategia Europea 2020</i>	
<i>La Raccomandazione del 28 giugno 2011</i>	
– L'Italia	22
<i>Il Programma Nazionale di Riforma 2012</i>	
<i>Il PON F.3</i>	
– Alcune considerazioni sul termine dispersione scolastica	28
▪ La Conferenza “Reducing Early School Leaving. Efficient and effective policies in Europe”	31
▪ Prima traccia di lavoro. Nuove modalità di valutazione dell'Early School Leaving. L'importanza di individuare gli elementi predittivi e di intervenire precocemente	35
– Panorama di esperienze e di buone prassi in Europa	38
▪ Seconda traccia di lavoro. Azioni di contrasto all'Early School Leaving. La necessità della cooperazione intersettoriale e locale	40
– Panorama di esperienze e di buone prassi in Europa	43
▪ Conclusioni	45
APPENDICI	
CONFERENZA “ <i>REDUCING EARLY SCHOOL LEAVING. EFFICIENT AND EFFECTIVE POLICIES IN EUROPE</i> ” - Bruxelles, 1 e 2 marzo 2012	50
1. Rassegna di Buone Pratiche in Europa	50
– Programmi nazionali	50
– Programmi LLP. I partenariati: strumento di contrasto all'ESL	59
2. Esperienze significative presentate nei workshop	64

ALLEGATO

– Raccomandazione dell’U.E. sulle politiche di riduzione dell’abbandono scolastico	72
--	----

PARTE SECONDA

LA SCUOLA “A SINGHIOZZO”**L’INDAGINE NELL’VIII MUNICIPALITÀ DEL COMUNE DI NAPOLI**

Paolo Battimiello, Paola Cortellessa, Massimo Maciocia, Lucia Veneruso

NOTA INTRODUTTIVA

Diego Bouché

▪ La “Frequenza a Singhiozzo”	85
▪ Il modello di rilevazione	87
▪ La valutazione dell’entità del fenomeno	90
▪ La “F.a.S”: indicatore di un disagio	99
▪ La “F.a.S”: segno premonitore dell’abbandono scolastico precoce	101
▪ Possibili sviluppi dell’indagine: trasferibilità del modello	104
▪ Verso una cooperazione interistituzionale	106
▪ Il “ <i>Modello Scampia per l’inclusione sociale</i> ”: la scuola al centro delle azioni	109

APPENDICI

1. Dati socio-economici	117
2. Glossario	121

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E NORMATIVA	123
---------------------------------------	-----

PRESENTAZIONE

La Direzione Generale per gli Affari Internazionali del MIUR coordina, dal 2004, il programma “Europa dell’Istruzione” che mira a promuovere e sviluppare la dimensione europea dell’istruzione, implementando azioni che avvicinino la scuola italiana all’Europa. Il programma, condotto con la collaborazione degli Uffici Scolastici Regionali, utilizza i Piani territoriali integrati di intervento quale strumento per declinare ed esaltare le specificità del territorio.

In questi anni si è incrementato sempre più il convincimento che le istituzioni scolastiche rappresentino gli avamposti in cui sviluppare percorsi europeisti e la consapevolezza di quanto sia importante valorizzare peculiari proposte ed istanze, da esse provenienti, per realizzare quella crescita intelligente e inclusiva che sta tanto a cuore all’Europa.

Sulla scorta di tale impostazione, questa Direzione Generale ha approvato, con il Piano territoriale integrato del 2009, una proposta progettuale (sviluppatasi poi anche negli anni successivi) dell’Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, originata proprio da uno specifico bisogno espresso dalle scuole del territorio campano. La proposta ruota attorno ad una ricerca, realizzata nel quartiere di Scampia e in tutta l’area dell’VIII Municipalità del Comune di Napoli, riguardante uno dei segni premonitori dell’abbandono scolastico precoce (**Early School Leaving**): le frequenze irregolari nella scuola del primo ciclo di istruzione. L’importanza della tematica, centrata su uno degli obiettivi prioritari della nuova strategia europea per l’occupazione e la crescita (Europa 2020), risulta evidente anche dalla copiosa produzione di documenti pubblicati sull’ESL negli ultimi mesi.

A dare avvio al lavoro di ricerca è stata proprio un’iniziativa promossa dalla DGAI e realizzata in collaborazione con l’USR per la Campania che ha ospitato a Napoli il *Cluster “Access and Social Inclusion in Lifelong Learning”* della Commissione Europea per lo

svolgimento della *“Peer Learning Activity on Measures targeted at disadvantaged youth”*¹. I lavori del Cluster, svolti dal 21 al 24 aprile 2009 nei territori di Scampia e di Ercolano, sono in parte stati ripresi nella Comunicazione della Commissione sulla lotta contro l’abbandono scolastico e nella successiva Raccomandazione del 28 giugno 2011, sullo stesso tema.

A conclusione dei lavori del *PLA*, le scuole dell’VIII Municipalità (territorio che comprende il quartiere di Scampia) hanno assunto l’impegno di sviluppare l’idea, lanciata dai membri del Cluster, di costruire un *“Modello Scampia per l’inclusione sociale”*.

Pertanto, il Nucleo *“Europa dell’Istruzione”* dell’USR per la Campania ha lavorato per dare concretezza a tale spunto progettuale, presentando una proposta basata sullo studio di una forte criticità, evidenziata da tutte le scuole del primo ciclo di istruzione del territorio: la frequenza *“a singhiozzo”*. Il sostegno finanziario attribuito da questa Direzione Generale ha permesso di sviluppare la ricerca (illustrata nella Parte seconda) e di rilevare con dati oggettivi un fenomeno percepito, fino a quel momento, solo empiricamente. A seguito dell’inoltro, da parte del gruppo di lavoro², di una sintesi della ricerca all’Unità B2 della Direzione Generale Educazione e Cultura della Commissione Europea, la stessa D.G.E.A.C. ha richiesto la partecipazione dell’intero gruppo di lavoro alla Conferenza *“Reducing Early School Leaving. Efficient and effective policies in Europe”*, tenutasi a Bruxelles il 1 e 2 marzo 2012.

Dalla partecipazione alla Conferenza, sono stati tratti numerosi

1 L’attività del Cluster, sostenuta dalla Direzione Generale dell’Istruzione e della Cultura (DG EAC) della Commissione Europea, si è svolta per quattro anni (2006-2010) in territori problematici di alcune Regioni europee, coinvolgendo 17 Stati membri nello studio delle problematiche relative all’abbandono scolastico e all’esclusione sociale. Per un approfondimento: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. *Globalinclusion. L’inclusione ai tempi della globalizzazione. Esperienze educative in Europa e in Italia*, a cura di Claudio Federico e Diana Macri.

2 Il gruppo di lavoro è costituito dalla referente del programma *“Europa dell’Istruzione”* e da un componente del Nucleo presente presso l’USR per la Campania e dal DS e il docente con funzioni vicarie dell’I.C. *“Virgilio IV”* di Scampia.

spunti di riflessione per proseguire il lavoro con un orientamento che guarda alle buone prassi più significative illustrate a Bruxelles che, in molti Stati membri, sono rappresentate da modelli che si avviano o che sono già stati messi a sistema, a seguito di un'adeguata sperimentazione.

In questo volume tali esperienze vengono sinteticamente descritte, come pure vengono restituiti gli esiti di un'importante attività di apprendimento tra pari che ha coinvolto in 4 workshop e due sessioni plenarie numerosi professionisti, ricercatori e politici di 35 Stati, con l'auspicio che si possa concorrere ad implementare un processo di condivisione delle iniziative, quale presupposto di un rinnovato orientamento politico in tema di abbandono scolastico precoce.

Il lavoro di ricerca è collocato in un contesto teorico e normativo di riferimento che fa da cornice a riflessioni e ragionamenti. Ma soprattutto dalle conclusioni si intravede chiaramente una pianificazione più ampia che mira a coinvolgere anche altre Regioni europee in un'indagine sui segni premonitori dell'ESL. Tale progettazione potrà essere sviluppata anche grazie all'approvazione, da parte dell'Agenzia Nazionale LLP Italia, di un progetto Comenius Regio presentato proprio dai componenti del gruppo di lavoro che ha curato la ricerca. Lo sviluppo delle attività programmate permetterà uno scambio sulle tematiche dell'ESL e sullo studio delle sue cause, oltre che l'applicazione del modello di indagine, utilizzato nel territorio campano, anche nella regione spagnola della Castilla-La Mancha, caratterizzata da un elevato tasso di abbandono scolastico precoce.

Quanto svolto e quanto pianificato per i prossimi mesi fa emergere con chiarezza che l'azione sinergica di istituzioni che operano a livello regionale, nazionale ed europeo risulta fondamentale per costruire percorsi condivisi e convergenti dei quali, soprattutto nella fase attuale, si avverte una notevole urgenza.

Il presente contributo va ad inserirsi in una rinnovata fase politica di contrasto all'ESL, rappresentata anche dall'avvio della nuova programmazione, promossa da questa DGAI, dell'Azione F.3, "Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione

di prototipi innovativi”, finanziata con il FSE. In coerenza con lo sviluppo in corso di un processo di riflessione europea sulla piena attivazione dei destinatari di ogni politica pubblica, si è voluto attribuire alle scuole uno strumento per progettare, in stretto raccordo con i vari attori del territorio, modelli efficaci ed innovativi da assumere, anche su più ampia scala, quali prototipi per combattere l’abbandono scolastico precoce.

La nuova Strategia Europa 2020 ha dato avvio ad un periodo nel quale le politiche dell’istruzione e della formazione potranno avere una forte incidenza sulle politiche strutturali. Per le istituzioni scolastiche si profila la necessità di acquisire consapevolezza del ruolo chiave ad esse affidato, anche mediante strumenti, in corso di definizione, previsti dal 2014 dal nuovo Programma “*Erasmus for all*” o “*YES Europe*”, ideato per innovare in chiave europea il modo di essere e di fare scuola.

Su questa linea proseguirà l’impegno della Direzione Generale Affari Internazionali e la sua azione di indirizzo e supporto al territorio e soprattutto alle scuole e alla loro grande capacità di lavorare in maniera innovativa.

*Il Direttore Generale
per gli Affari Internazionali
Marcello Limina*

PARTE PRIMA

**IL DIBATTITO SULL'EARLY SCHOOL LEAVING
IN EUROPA E IN ITALIA**

Lucia Veneruso

PREMESSA

DUE TRACCE DI LAVORO PER ORIENTARE LA RIFLESSIONE

A partire dal 2009, nell’VIII Municipalità del Comune di Napoli, area caratterizzata da un alto rischio di esclusione sociale, si è sviluppato un lavoro di ricerca nelle scuole del primo ciclo di istruzione, relativo agli anni scolastici 2007-2012. I risultati dell’indagine dimostrano l’oggettiva presenza di una problematica diffusa, la frequenza irregolare degli alunni, definita “Frequenza a Singhiozzo”.

Il fenomeno, evidenziato quale elemento predittivo dell’abbandono scolastico precoce, nonostante la sua riconosciuta insidiosità³, appare alquanto sottovalutato dalla nostra politica scolastica, a giudicare dalla carenza di indagini sistematiche utili a chiarirne la portata, soprattutto nell’istruzione dell’infanzia e in quella primaria.

Eppure, l’approntamento di un sistema di monitoraggio locale, così come raccomandato dall’Europa, consentirebbe di porre “...*le basi per l’adozione di misure mirate ed efficaci, fondate su dati di fatto*”⁴ e sarebbe utilissimo per contrastare l’abbandono scolastico precoce.

L’illustrazione della ricerca e dei suoi esiti rappresentano l’occasione per promuovere una più ampia riflessione sull’Early

3 R. Drago, voce Dispersione, in Voci della Scuola, quarto volume. Tecnodid, Napoli, 2004. Più di recente Piedimonte-Milonia-Madonia. Minori a Napoli. Interventi contro la dispersione scolastica. Ed. Europa Educational 2012” *...siamo sicuri che sia più a rischio un alunno che nel corso dell’anno pratici più di dieci giorni di assenza ingiustificata, piuttosto che un alunno che salti sistematicamente le lezioni per uno o due giorni alla settimana? Quest’ultimo tipo di assenza però non viene assolutamente annoverato tra le statistiche ufficiali*”.

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

School Leaving (ESL), prendendo spunto anche dal dibattito in corso a livello europeo. Inoltre sulla base di quanto emerso dalla Conferenza “Reducing Early School Leaving. Efficient and effective policies in Europe”, svoltasi a Bruxelles il 1 e 2 marzo 2012 e alla quale il gruppo di lavoro che ha curato la ricerca ha partecipato, si tenterà di verificare la correttezza delle considerazioni sviluppate a margine dell’indagine.

Nella trattazione ci si muoverà soprattutto lungo due tracce di lavoro, il cui fondamento si ricava da documenti e studi prodotti recentemente dall’U.E. e appare confermato dalle esperienze e dalle buone prassi presentate a Bruxelles.

La prima pista da percorrere e approfondire si riferisce a una nuova modalità di valutare l’ESL, che supera una descrizione semplicistica del fenomeno. Esso non va inteso come un evento individuabile in un momento preciso, quanto piuttosto come un processo cumulativo e continuativo nel tempo che si avvia già a partire dalla scuola dell’infanzia e primaria. Pertanto risulta fondamentale identificare i segni premonitori con i quali riconoscere gli studenti a rischio di abbandono, per poi agire tempestivamente con interventi destinati ai livelli più bassi dell’istruzione.

La seconda traccia di lavoro induce a procedere verso una diversa e più ampia impostazione nell’individuazione delle azioni di contrasto all’abbandono scolastico precoce. Infatti, nonostante i risultati ottenuti sia in Europa che in Italia, le misure ad oggi utilizzate sono valutate *“meno efficienti ed efficaci di quanto possibile”*⁵, a causa di una diffusa mancanza di coordinamento tra i vari attori e tra i diversi livelli di gestione. Appare pertanto fondamentale un approccio olistico con il quale costruire una strategia che preveda una pluralità di interventi coordinati in diversi settori. Di recente, come di seguito evidenziato, questo nuovo approccio sembra stia cominciando ad affermarsi anche nel nostro Paese.

5 Così Susanne Conze della DG Istruzione e Cultura della Commissione Europea, nella Conferenza dell’Aia dal titolo “The European Commission and policy on early school leaving (ESL)” maggio 2012
http://www.eippe.eu/cms/LinkClick.aspx?fileticket=u_LuKjJaEgq%3D&tabid=3313

Una maggiore consapevolezza dell'importanza e della veridicità di tali presupposti teorici, potrebbe orientare in maniera diversa e innovativa, nei prossimi anni, la nostra politica scolastica sull'abbandono scolastico precoce.

CONTESTO TEORICO E NORMATIVO

L'EUROPA

L'ESL nella Strategia Europa 2020

La Raccomandazione del 28 giugno 2011

La riduzione del tasso di abbandono scolastico precoce in Europa impatta sia sulla crescita intelligente che sulla crescita inclusiva dei 27 Stati membri. La necessità di una politica che programmi anche a lungo termine interventi per contrastare la diffusione del fenomeno, è ancora più urgente nella situazione di crisi attuale. I benefici che si potrebbero ricavare sulla coesione sociale, territoriale ed economica dell'U.E. sarebbero notevoli. Invero i giovani che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione, privi di qualifiche e con un titolo di istruzione secondaria inferiore⁶, non dispongono delle competenze fondamentali e corrono il rischio di affrontare gravi e persistenti problemi nel mercato del lavoro. Essi guadagnano generalmente di meno, sono più dipendenti dal sostegno sociale tutta la vita, perché maggiormente esposti al rischio di povertà e di esclusione sociale. Il 54,8% di essi sono disoccupati o inattivi⁷. Ciò genera

6 Secondo la definizione ISTAT, l'abbandono scolastico precoce si riferisce a quei "giovani di 18-24 anni con al più la licenza media, che non hanno concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni e che non frequentano corsi scolastici o svolgono attività formative". Gli intervistati dichiarano di non aver ricevuto alcuna istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti l'indagine. Nel confronto europeo, l'indicatore individua «la quota di popolazione in età 18-24 anni che ha abbandonato gli studi senza aver conseguito un titolo superiore al livello 3C short della classificazione internazionale sui livelli di istruzione (Isced97).

7 Documento di lavoro dei servizi della Commissione del 20.11.2012 "Education and Training Monitor 2012 http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf". Nel Documento viene evidenziato come tale dato si stia incrementando ad un ritmo preoccupante. Il Documento accompagna la Comunicazione della

considerevoli costi pubblici e sociali sotto forma di minore crescita economica, gettiti fiscali ridotti e incremento del costo dei servizi pubblici, quali la sanità, la giustizia penale e le prestazioni sociali. Si calcola un costo complessivo che, su tutto l'arco dell'esistenza (40 anni medi di vita lavorativa), si attesta *“tra 1 e 2 milioni di euro per ogni studente che abbandona la scuola”*⁸. Aldilà degli evidenti vantaggi economici, la lotta all'ESL produce i suoi effetti sull'equità di un Paese e del suo sistema di istruzione e formazione, rafforzando l'inclusione sociale. Non va infatti dimenticato che il ruolo della scuola è fondamentale nella promozione di società inclusive e nel rafforzamento della coesione sociale.

Sulla base di tali presupposti, la riduzione dell'Early School Leaving è stata inserita, dal quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e formazione (ET 2020)⁹, tra i criteri di

Commissione “Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici”.

8 Ad esempio, il costo di tale esclusione è stato calcolato nei Paesi Bassi, intorno ad 1,8 milioni di euro per tutto l'arco della vita. In Finlandia, il costo annuo di uno studente che abbandona la scuola raggiunge i 27.500 euro e il costo su tutto l'arco della vita (40 anni) supera 1,1 milioni di euro. Le cifre sono ritenute ampie sottostime del costo reale. Analogamente, in Irlanda, il costo annuo per lo Stato delle indennità unitamente alla perdita di gettito fiscale, per ogni individuo di sesso maschile che abbandona la scuola prematuramente, è stato stimato a 29.300 euro, senza considerare i costi connessi con la sanità o la criminalità. Un anno in più di permanenza a scuola può assicurare a un giovane un reddito supplementare per tutto l'arco della vita, pari ad oltre 70.000 euro.

Study Reducing early school leaving in the EU_Directorate General for Internal Policies Policy Department B: Structural and Cohesion Policies Education and Culture- Giugno 2011

<http://www.europarl.europa.eu/committees/en/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=42311>

Per una sintesi in italiano:

<http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies/download.do?language=en&file=42360#search=%20RIDUZIONE%20DELL'ABBANDONO%20scolastico%20>

9 Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>

riferimento europei per promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva. Inoltre, nella nuova Strategia europea per l'occupazione e la crescita (Europa 2020)¹⁰, viene individuata tra i 5 obiettivi prioritari da raggiungere entro il 2020. Nonostante le numerose misure adottate dagli Stati membri, la lotta all'abbandono scolastico precoce in Europa è stata valutata negli ultimi anni poco efficace, con una riduzione, nell'U.E. a 27 Stati, di 4,1 punti percentuali nel periodo 2000-2011 (dal 17,6% del 2000 al 13,5% del 2011¹¹). Nel 2011, solo dieci Paesi avevano raggiunto un livello di abbandono scolastico inferiore rispetto all'obiettivo del 10%, fissato dall'Europa al 2010 (Repubblica Ceca, Lituania, Lussemburgo, Olanda, Austria, Polonia, Slovenia, Slovacchia, Svezia e Finlandia). Accanto a Paesi come il Lussemburgo, la Lituania e il Portogallo, per i quali si registrano significativi miglioramenti, ci sono Paesi come Malta, Spagna e Italia, nei quali la riduzione del livello di ESL appare meno rilevante (Tab.1). Abbattere il tasso europeo di un solo punto percentuale assicurerebbe all'economia dell'U.E. quasi mezzo milione di potenziali giovani lavoratori qualificati ogni anno¹².

Appare questo il contesto nel quale si inserisce la Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, emanata al fine di delineare un quadro europeo che ciascuno Stato dovrebbe prendere a riferimento nella realizzazione di un vero e proprio sistema per contrastare la problematica. Con la Raccomandazione, gli Stati membri hanno convenuto

10 Gli elementi della nuova strategia risultano dalle Conclusioni del Consiglio europeo del 25 e 26 marzo 2010

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/ec/113597.pdf e sono stati formalmente adottati nelle Conclusioni del Consiglio europeo del 17 giugno 2010

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/ec/115359.pdf

11 I dati Eurostat riferiti al tasso di ESL dei Paesi europei sono consultabili sul sito

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40

12 Comunicazione della Commissione del 31.1.2011. La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020 http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_it.pdf

Tab.1
EUROSTAT – Earl leavers from education and training

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EU (27 countries)	17.6	17.2	17.0	16.5	16.0	15.8	15.5	15.1	14.9	14.4	14.1	13.5
Belgium	13.	13.8	14.1	14.3	13.1	12.9	12.6	12.1	12.0	11.1	11.9	12.3
Bulgaria	-	-	20.5	20.7	21.4	20.4	17.3	14.9	14.8	14.7	13.9	12.8
Czech Republic	-	-	-	5.7	6.3	6.2	5.1	5.2	5.6	5.4	4.9	4.9
Denmark	11.5	11.7	9.2	9.0	8.8	8.7	9.1	12.9	12.5	11.3	11.0	9.6
Germany	14.9	14.6	12.3	12.5	12.1	13.5	13.7	12.5	11.8	11.1	11.9	11.5
Estonia	14.0	15.1	14.4	13.2	13.1	13.4	13.5	14.4	14.0	13.9	11.6	10.9
Ireland	-	-	-	14.6	13.1	12.5	12.1	11.6	11.3	11.6	11.4	10.6
Greece	18.6	18.2	17.1	16.5	14.7	13.6	15.5	14.6	14.8	14.5	13.7	13.1
Spain	29.5	29.1	29.7	30.7	32.0	30.8	30.5	31.0	31.9	31.2	28.4	26.5
France	14.7	13.3	13.5	13.4	12.1	12.2	12.4	12.6	11.5	12.2	12.6	12.0
Cyprus	17.5	18.5	17.9	15.9	20.6	18.2	14.9	12.5	13.7	11.7	12.6	11.2
Italy	27.2	25.1	25.9	24.2	22.3	22.0	20.6	19.7	19.7	19.2	18.8	18.2
Latvia	-	-	-	16.9	14.7	14.4	14.8	15.1	15.5	13.9	13.3	11.8
Lithuania	-	16.5	14.9	13.4	10.5	8.1	8.2	7.4	7.4	8.7	8.1	7.9
Luxembourg	19.1	16.8	18.1	17.0	12.7	13.3	14.0	12.5	13.4	7.7	7.1	6.2
Hungary	13.0	13.9	13.1	12.2	12.6	112.5	12.6	11.4	11.7	11.2	10.5	11.2
Malta	-	54.2	54.4	53.2	42.1	38.9	39.9	38.3	38.1	36.8	36.9	33.5
Netherlands	16.2	15.4	15.1	15.3	14.1	13.5	12.6	11.7	11.4	10.9	10.0	9.1
Austria	10.7	10.2	10.2	9.5	9.5	9.1	9.8	10.7	10.1	8.7	8.3	8.3
Poland	-	-	7.4	7.2	5.6	5.3	5.4	5.0	5.0	5.3	5.4	5.6
Portugal	44.9	43.6	44.2	45.0	39.4	38.8	39.1	36.9	35.4	31.2	28.7	23.2
Romania	22.9	21.7	23.0	22.5	22.4	19.6	17.9	17.3	15.9	16.6	18.4	17.5
Slovenia	-	6.4	5.1	4.6	4.3	4.9	5.6	4.1	5.1	5.3	5.0	4.2
Slovakia	-	-	6.7	5.3	6.8	6.3	6.6	6.5	6.0	4.9	4.7	5.0
Finland	9.0	9.5	9.7	10.1	10.0	10.3	9.7	9.1	9.8	9.9	10.3	9.8
Sweden	7.3	10.2	10.0	9.2	9.2	10.8	13.0	12.2	12.2	10.7	9.7	6.6
United Kingdom	18.2	17.8	17.6	-	12.1	11.6	11.3	16.6	17.0	15.7	14.9	15.0

di rivedere le politiche esistenti e di attuare, entro il 2012, il passaggio da misure individuali a strategie globali, in coerenza con quanto affermato in Europa 2020. Tali strategie dovrebbero essere costruite integrando le varie politiche previste nel quadro, relative a 3 importanti aspetti: prevenzione, intervento e compensazione. Le politiche di prevenzione cercano di incidere sui fattori problematici (sociali, culturali ed economici) che favoriscono il processo che conduce all'ESL e sono finalizzate a rimuovere gli ostacoli di partenza che riguardano soprattutto i gruppi svantaggiati e vulnerabili. Si tratta di risposte date a livello strutturale e che possono concernere l'organizzazione dei sistemi di istruzione e formazione, l'utilizzazione delle risorse, il sostegno agli alunni provenienti da ambienti svantaggiati o di madrelingua diversa (politiche di integrazione, misure di discriminazione positiva) o ancora, la permeabilità e la flessibilità dei percorsi formativi. Le politiche di intervento mirano ad incidere sulle difficoltà emergenti in uno stadio precoce, per impedire che esse producano l'ESL in un momento successivo. Esse possono essere previste a livello di scuola (miglioramento del clima di scuola, predisposizione di sistemi di allarme, costruzione di una rete di rapporti con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola, formazione mirata degli insegnanti, potenziamento delle attività extracurricolari, artistiche, culturali e sportive etc.) o a livello individuale (tutoraggio, personalizzazione dell'insegnamento, orientamento, sostegno finanziario etc.). Infine, le politiche di compensazione sono destinate a coloro che hanno già abbandonato istruzione e formazione e hanno lo scopo di consentire a tali soggetti un reinserimento nei percorsi o di ottenere una qualifica (programmi d'istruzione della «seconda opportunità», corsi di recupero, convalida dell'apprendimento non formale e informale etc.). Le azioni con le quali contrastare l'ESL risulterebbero potenziate se fossero avviate nell'ambito di una pianificazione che preveda i tre differenti approcci.

Va detto che, anche per il nuovo decennio, l'istruzione non è politica comune e che in Europa le politiche scolastiche sono lasciate alla responsabilità dei singoli Paesi. Certamente, le numerose misure di "soft law", già in passato promosse dalla Commissione europea, come la definizione di precisi parametri in relazione agli obiettivi da

raggiungere e il cofinanziamento del Fondo Sociale Europeo, hanno prodotto una sorta di “pressione tra pari” che ha influenzato le scelte di politica scolastica degli Stati membri. Malgrado ciò, permangono chiari limiti all’ingerenza dell’U.E., sia per ciò che riguarda l’aspetto finanziario, sia sul piano delle competenze. Tali limiti non consentono di intravedere, al momento, un possibile processo di “armonizzazione” nel settore dell’istruzione. Però la differenza, rispetto al trascorso decennio, è rappresentata dalla forte spinta nel raccordare strettamente le politiche dell’istruzione con quelle della crescita e dell’occupabilità, cioè dal “carattere integrato” di Europa 2020, sintetizzato nel titolo della recente Relazione congiunta «Istruzione e formazione in un’Europa intelligente, sostenibile e inclusiva»¹³. Inoltre, un innovativo rafforzamento dei meccanismi di monitoraggio e di orientamento, affidati alla Commissione, sollecita il sistema istruzione di tutti i Paesi a dare il proprio contributo alla strategia globale. Per tali motivi, l’invito rivolto dall’Europa agli Stati membri, ad avviare politiche per la lotta all’ESL costruite su esigenze concrete e dati certi, assume una maggiore autorevolezza, pur essendo espresso in un atto di natura non vincolante, quale la Raccomandazione del 28 giugno 2011. Il processo di convergenza delle politiche dell’istruzione nazionali verso strategie comuni, nonostante le molteplici resistenze, sembra essersi avviato con maggiore determinazione, poiché ritenuto funzionale al raggiungimento degli obiettivi prioritari fissati per il 2020.

13 Relazione congiunta 2012 del Consiglio e della Commissione sull’attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione («IF 2020») dell’8 marzo 2012
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:IT:PDF>

L'ITALIA

Il Programma Nazionale di Riforma 2012 Il PON F.3

Nella Strategia 2020 è contenuto un ulteriore elemento innovativo rispetto alla Strategia di Lisbona. Tutti i traguardi fissati dall'Europa vanno tradotti in obiettivi e percorsi nazionali che rispecchino, per ciascuno Stato, sia la situazione attuale che il proprio livello di ambizione. I Paesi membri *“dovrebbero inoltre individuare le principali strozzature che ostacolano la crescita e indicare, nei rispettivi **programmi nazionali di riforma**, in che modo intendono ovviarvi”*¹⁴. Tale richiesta appare motivata dalla necessità di evitare che si delinei, ugualmente al 2010-2020, lo scenario del cosiddetto “decennio perso” che ha caratterizzato il precedente periodo. Pertanto, anche il nostro Paese è stato chiamato a fissare nel Programma Nazionale di Riforma (PNR) un preciso obiettivo nazionale, al 2020, per la riduzione dell'abbandono scolastico precoce e a rendicontare su riforme e misure adottate per raggiungerlo.

Sebbene alcuni Paesi abbiano fissato traguardi estremamente ambiziosi, i dati globali derivanti dagli obiettivi indicati nei vari progetti di PNR¹⁵ dimostrano che probabilmente l'Europa raggiungerà il benchmark del 10,5% di ESL, entro il 2020, con

14 Consiglio europeo del 17 giugno 2010 http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/it/ec/115359.pdf

15 La prima valutazione della Commissione europea sui PNR emanati nel 2011 dagli Stati membri, non è stata molto positiva. La Commissione ha infatti evidenziato che, in genere, nei Programmi Nazionali viene rivolta maggiore attenzione *“all'analisi delle sfide attuali e alle possibili risposte, anziché alla definizione di piani e misure di riforma concreti”*. Commissione Europea. Relazione del 23.3.2011 sui progressi della Strategia Europa 2020 http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/1_it_annexe_part1.pdf

una differenza dello 0,5% rispetto all'obiettivo fissato per il nuovo decennio. In valori assoluti, significa che nel 2020, se anche gli obiettivi prefissati fossero raggiunti in ciascuno Stato, circa 200.000 giovani europei avranno abbandonato gli studi e la formazione.

Per ciò che riguarda l'Italia, nel Programma Nazionale di Riforma del 2012¹⁶, il nostro Governo ha considerato i livelli di ESL raggiunti (ridotti dal 18,8% del 2010 al 18,4% riferito ai primi tre trimestri del 2011) ed ha confermato gli obiettivi nazionali previsti dal precedente PNR (13 aprile 2011)¹⁷, indicandoli al 15-16% nel 2020. Gli obiettivi intermedi risultano fissati al 17,9% nel 2013 e al 17,3% nel 2015.

Il Programma marca le differenze territoriali del fenomeno, soprattutto per quanto riguarda il Mezzogiorno (22,3%) e per l'Area Convergenza (23,2%), rappresentata dalle Regioni che accedono ai Fondi Strutturali (per il dettaglio sui tassi regionali, si veda Tab 2).¹⁸ Per quest'ultime si prevede un intervento relativo alla *“realizzazione di prototipi di azioni integrate affidate a reti di scuole e altri attori del territorio (servizi sociali, tribunale per i minori, forze dell'ordine, artigiani, parrocchie, centri aggregazione giovanile e solidale, centri sportivi, associazionismo e volontariato, ecc.), concentrati in aree particolarmente degradate, per un importo di 24,9 milioni per gli anni 2012-2014”*.

Come in precedenza accennato, il tasso di abbandono scolastico precoce in Italia non ha subito una significativa riduzione negli ultimi anni. Nel Documento di lavoro dei servizi della Commissione

16 Documento di Economia e Finanza 2012. Sezione III Programma Nazionale di Riforma
<http://www.tesoro.it/documenti/open.asp?idd=29495>

17 Documento di Economia e Finanza 2011. Sezione III Programma Nazionale di Riforma. Le misure indicate dal PNR 2011 facevano riferimento a interventi generalizzati e riforme di sistema, riguardanti l'attuazione della riforma della scuola avviata dall'art 64 del D. Lgs 133/2008 e la costruzione di nuovi edifici scolastici, sulla base del Programma di potenziamento infrastrutturale dell'edilizia scolastica.
<http://www.tesoro.it/documenti/open.asp?idd=26712>

18 I dati nazionali e regionali relativi all'abbandono scolastico sono riportati dall'ISTAT. <http://www.istat.it/it/archivio/16777> (Istruzione e formazione xls_ Indicatore 102).

“Rethinking Education: Country Analysis”, Part I¹⁹ (che accompagna la Comunicazione della Commissione “Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici”) si afferma che in Italia i risultati in tema di ESL (18,2% al 2011) rimangono molto al di sotto della media europea (13,5% al 2011). Solo per la Spagna (26,5%), il Portogallo (23,2%) e Malta (33,5%) si registrano livelli più alti di ESL. Tali dati oggettivi hanno indotto la Commissione ad esprimersi in maniera non proprio favorevole sulla politica di lotta all’ESL del nostro Paese. Infatti gli obiettivi, fissati dall’Italia al 15-16% per il 2020, vengono definiti nel recente documento che valuta il PNR 2012 come” *...realistici ma non sufficientemente ambiziosi per incidere sulla disoccupazione giovanile e sulla percentuale di giovani che non lavorano né sono impegnati in corsi di studio o di formazione*”²⁰.

Il Documento prosegue affermando che la qualità generale del sistema di istruzione e di formazione italiano è insoddisfacente e che i livelli di abbandono scolastico sono elevati. Le misure adottate di recente per contenere l’abbandono scolastico vengono valutate pertinenti, ma non danno prova dell’esistenza di una strategia globale costruita prevedendo politiche di prevenzione, di intervento e compensative. In linea con tale valutazione, appare la specifica Raccomandazione del 10 luglio 2012, emanata per

19 Documento di lavoro dei servizi della Commissione del 20.11.2012 “Rethinking Education : Country Analysis” Part I

http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw377_en.pdf

Nella sezione dedicata all’Italia si afferma che *“Nonostante i significativi miglioramenti negli ultimi dieci anni, ulteriori sforzi sembrano essere necessari -attraverso i fondi strutturali dell’U.E. - per migliorare la complessiva qualità dell’istruzione scolastica e delle prestazioni per assicurare il raggiungimento del target ESL”*. Il Documento conferma la precedente valutazione contenuta nell’Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) - Country analysis del 20.12.2011 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2011:1608:FIN:EN:PDF>

20 Documento di lavoro dei servizi della Commissione del 30.5.2012. Valutazione del programma nazionale di riforma e del programma di stabilità 2012 http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/swd2012_italy_it.pdf

l'Italia²¹, nella quale si raccomanda al nostro Paese di adottare, nel periodo 2012-2013 azioni più mirate e coordinate per affrontare la sfida dell'abbandono scolastico precoce, combinando prevenzione, misure di intervento e misure compensative.

Prendere atto di tale sottolineatura ed imprimere una nuova direzione di marcia alla nostra politica sull'ESL serve non tanto a rendere conto all'Europa, ma ad abbandonare episodiche misure di intervento, di volta in volta individuate e scarsamente monitorate, a favore della costruzione di modelli integrati la cui efficacia si potrà evidenziare nel medio e lungo termine.

Una prima risposta, in tal senso, può essere rappresentata dalla Circolare n.11666, del 31 luglio 2012²², con la quale si è inteso dare attuazione, nelle Regioni a Obiettivo Convergenza, all'Azione 3 prevista nel Piano di Azione Coesione, finalizzata alla prevenzione e al contrasto dell'abbandono scolastico e del fallimento formativo precoce. L'azione F.3 del Programma Operativo Nazionale "Competenze per lo Sviluppo" (Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi), prevede infatti, in coerenza con il PNR 2012, proprio la "*Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti*". In linea con la Raccomandazione sull'ESL, allorché essa afferma che "... i tassi medi (di early school leaving) nascondono spesso grandi differenze tra regioni o paesi", il PON F.3 individua, all'interno delle Regioni a Obiettivo Convergenza, specifiche aree territoriali con un alto livello di problematicità, alle quali destinare i finanziamenti²³. Ciò

21 Raccomandazione del 10 luglio 2012 sul Programma Nazionale di Riforma 2012 dell'Italia

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:219:0046:0049:IT:PDF>

22 Circolare n. 11666 del 31 luglio 2012 e allegati:

<http://www.istruzione.it/web/istruzione/pon/avvisi2012;jsessionid=9AAD4E7A1FBDEDBDD85977B95C82FF2C>

23 In Campania il livello di abbandono scolastico precoce risulta ben sopra la media nazionale e si discosta ancor più dalla media europea (al 2011 risulta il 22,0% in Campania, il 18,2% in Italia e il 14,1% nell'U.E. a 27 Paesi). Non si hanno a disposizione i dati relativi al tasso provinciale di ESL, né tantomeno quelli

rappresenta una novità rispetto al passato, poiché apre la strada ad interventi mirati, su singoli territori o su singole scuole, che renderanno gli stessi investimenti più efficienti e più efficaci.

relativi a particolari territori, in cui l'alto grado di esclusione sociale fa presumere percentuali più alte. Pertanto, andrebbe perseguito un alto livello di dettaglio nelle rilevazioni del fenomeno.

ALCUNE CONSIDERAZIONI SUL TERMINE DISPERSIONE SCOLASTICA

Negli ultimi tempi stiamo assistendo ad un utilizzo del termine dispersione scolastica come mera traduzione dell'espressione "early school leaving". Si tratta di una traduzione alquanto imprecisa, non solo perché l'ESL si riferisce ad un diverso target di giovani (18-24enni), ma anche perché esso, a differenza della dispersione scolastica, riguarda l'abbandono sia della scuola che del sistema di formazione professionale. Tanto è vero che, secondo un recente Rapporto, nel nostro Paese il livello della dispersione scolastica si attesta su percentuali in aumento che non corrispondono a quelle, in lenta ma progressiva diminuzione, relative agli "early school leavers"²⁴.

Va invece sottolineato che ciò che accomuna i due fenomeni è il processo.

Indubbiamente, il termine dispersione scolastica sembra già aver subito, nel corso degli anni, una significativa rimodulazione: da un concetto più ampio, comprensivo anche di tutti quei fenomeni che si riferiscono all'insuccesso scolastico e che comportano un rallentamento del "normale" percorso²⁵, ad una locuzione utilizzata sempre più spesso come sinonimo dell'abbandono del sistema di istruzione. Ciò ha distratto da un'analisi del processo utile ad

24 2° Rapporto sulla Qualità della Scuola-Tuttoscuola 2011. Nel Rapporto, i dati quantitativi sono riferiti a "coloro che non risultano più presenti l'anno dopo nella classe successiva". Alla fine del 2007, avevano abbandonato dopo il biennio in 95 mila, pari al 15,4%, mentre a fine 2010 i dispersi dopo il biennio delle superiori sono stati 103 mila, pari al 16,7%.

25 Tale definizione derivava da quella dell'UNESCO del 1972: "La dispersione scolastica rappresenta l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema scolastico di un paese, comprendendo l'insieme dei fattori che comportano un rallentamento o un'interruzione prima del conseguimento del titolo finale nel percorso dello studente all'interno della scuola, sia durante la scolarità obbligatoria che in quella secondaria".

evidenziare gli elementi predittivi della problematica, cioè quei fenomeni che incidono negativamente sul percorso scolastico. Non si può infatti non riconoscere che uno studente che colleziona insuccessi, o accumula ritardi, ha maggiori probabilità di essere a rischio di dispersione scolastica e di abbandono scolastico precoce²⁶.

Nel recuperare opportunamente tale analisi del processo, va avviata una riflessione anche sulla possibilità di individuare ulteriori segni premonitori della dispersione scolastica, o indicatori sintomatici, che possono manifestarsi precocemente, già nei primi segmenti dell'istruzione. Ci si riferisce ad esempio all'assenteismo, fenomeno alquanto sottovalutato nel nostro ordinamento. Invero, esso viene monitorato nella scuola secondaria di 1° e 2° grado solo ai fini di accertare la validità dell'anno scolastico per l'ammissione alla classe successiva. Nella scuola primaria, poichè la frequenza non incide in alcun modo sulla validità dell'anno, non sono previsti monitoraggi sull'assenteismo. Il legislatore sembra non considerare la possibilità che gli alunni dai 6 ai 10 anni possano assentarsi frequentemente dalla scuola. Eppure, nel caso in cui la problematica si evidenzi con percentuali rilevanti già nella scuola dell'infanzia e primaria, sembrerebbe corretto considerarla quale elemento predittivo della futura scelta di abbandonare la scuola. Soprattutto se si presenta come un fenomeno che aumenta nel passaggio al successivo grado di scuola (ad esempio dalla primaria alla secondaria di 1° grado), l'assenteismo produce un inarrestabile effetto moltiplicatore di difficoltà didattiche e relazionali che accresce i gap di partenza. Pertanto, monitorare attentamente tale elemento consentirebbe di individuare precocemente gli studenti a rischio di dispersione e di abbandono scolastico e di programmare per essi azioni tempestive e più mirate.

26 Nell'ultima indagine statistica 2008 del MIUR sulla dispersione scolastica veniva evidenziato non solo il numero di drop-out nel corso di un anno scolastico, ma anche le variazioni negative del percorso (ripetENZE, promozioni con debito, ritardi, passaggi ad altro indirizzo), qualificate come indicatori di possibile causalità del fenomeno. La dispersione scolastica. Indicatori di base a.s. 2006/2007. Servizio statistico MPI. Maggio 2008 http://archivio.pubblica.istruzione.it/mipi/publicazioni/2008/allegati/dispersione_2007.pdf

Rimandiamo alla Parte seconda del presente contributo lo sviluppo di una riflessione su tale questione. Al momento, ci preme sottolineare che una rappresentazione della dispersione scolastica come evento isolato, individuabile nel momento in cui lo studente abbandona l'istruzione, non aiuta a sollecitare l'attenzione su altri elementi. Così intesa, essa si verifica in maniera evidente solo nel 2° ciclo di istruzione o nel passaggio dal 1° al 2° ciclo, con livelli poco significativi nella scuola primaria e nella secondaria di 1° grado. Nei primi livelli dell'istruzione occorre invece puntare l'attenzione sul processo e pensare ad interventi specificatamente tarati sugli elementi predittivi che lo caratterizzano negativamente.

LA CONFERENZA “REDUCING EARLY SCHOOL LEAVING. EFFICIENT AND EFFECTIVE POLICIES IN EUROPE”

Dai rinnovati equilibri, in materia di istruzione, tra istituzioni dell'U.E. e governi nazionali, deriva un nuovo e rafforzato ruolo della Commissione europea. Essa ha innanzitutto il compito di monitorare le riforme correlate alla crescita, il c.d. “coordinamento tematico” e quindi anche di tenere sotto osservazione i risultati delle politiche dell'istruzione, allo scopo di ridurre le difficoltà attuative di ET 2010. Inoltre nel nuovo quadro di governance delineatosi, alla Commissione è richiesto di operare in stretto dialogo con gli Stati membri, assumendo una rilevante funzione di coordinamento e di accompagnamento per facilitare lo scambio di esperienze e di buone pratiche²⁷. Proprio per potenziare tale ruolo, la Relazione congiunta dell'8 marzo 2012, prevede che la Commissione organizzi ogni anno, nel settore dell'istruzione e della formazione, uno scambio di punti di vista tra le parti interessate.

Al fine di promuovere in maniera efficace il processo di benchmarking in tema di abbandono scolastico precoce, la Commissione ha organizzato la Conferenza “*Reducing Early School Leaving. Efficient and effective policies in Europe*” (Bruxelles, 1-2 marzo 2012), nel cui contesto l'ampio dibattito sull'ESL ha trovato una significativa sintesi.

La Conferenza ha avuto la finalità di:

- contribuire in maniera importante alle discussioni in corso
 - favorire l'adozione di nuove strategie e misure efficaci
 - permettere di evidenziare le buone pratiche negli Stati
- (Appendice 1)

²⁷ Per un'analisi approfondita sulla strategia europea per il nuovo decennio e sul nuovo quadro di governance, vedi A. Giunta La Spada-F. Brotto. 2020: i sentieri dell'Europa dell'Istruzione. La scuola nella cooperazione europea. Armando editore 2011.

- migliorare la comprensione delle differenze di performance nazionali, in rapporto agli obiettivi
- sostenere gli Stati nei loro sforzi, nel passare da misure individuali a strategie globali.

Il ricco panorama delle buone prassi degli Stati membri, delineatosi a Bruxelles, ha consentito a tutti i partecipanti di approfondire la riflessione sui percorsi attivati o da attivare nei propri contesti nazionali. Come affermato da Xavier Prats Monne, vice Direttore Generale per l’Istruzione e la Cultura, si è attribuita concretezza operativa all’impegno della Commissione di facilitare il *“viaggio delle buone pratiche, per renderle esportabili e utili per tutti, per avviare nuove sinergie e sollecitare nuove motivazioni”*. Durante la Conferenza, lo strumento di apprendimento tra pari è stato utilizzato al meglio, facendo emergere interessanti spunti di riflessione sulla necessità di nuovi approcci e di nuove modalità con cui valutare ed affrontare il problema dell’abbandono scolastico precoce. Alcuni di essi danno ragione all’impostazione metodologica seguita nell’indagine **“La Scuola a Singhiozzo”** (Parte seconda), orientata proprio dalle due tracce di lavoro anticipate in premessa e di seguito sviluppate.

In un contesto aperto a 300 professionisti, ricercatori e politici di 35 Stati, si sono costruiti momenti di confronto e di condivisione, diversamente organizzati nelle sessioni plenarie e nei 4 workshop (Appendice 2)²⁸.

Nei workshop si sono affrontate le seguenti tematiche:

Workshop 1 **Chi lascia: perché e quando? Approcci per ridurre l’abbandono scolastico precoce basati su dati certi**

Workshop 2 **Ci vuole un villaggio per crescere un bambino. Cooperazione intersettoriale e locale**

Workshop 3 **Sfide e opportunità. Formazione professionale e abbandono scolastico precoce**

28 Una relazione dettagliata sulla Conferenza, che riassume i principali elementi di discussione e le conclusioni dei due giorni, è disponibile al seguente indirizzo: http://ec.europa.eu/education/school-education/confesl_en.htm

Workshop 4 **Apprendimento differenziato**

A conclusione, è stata presentata in sede plenaria la sintesi del lavoro realizzato nei vari workshop: sono state evidenziate le nuove idee sviluppatesi dal confronto e le loro implicazioni sulla politica. La Commissione ha assunto formale impegno di utilizzare risultati e suggerimenti espressi dai vari gruppi e di indirizzarli al Gruppo Tematico di Lavoro (TWG ESL)²⁹ che studia il problema dell'abbandono scolastico precoce. Il Gruppo ha il compito di esaminare criticamente le politiche in corso e di sostenere la Commissione sia nell'ulteriore sviluppo della strategia di contrasto all'ESL, sia nella realizzazione di progetti pilota.

Molti degli esperti intervenuti alla Conferenza hanno sottolineato, in linea con quanto espresso dalla Raccomandazione del 28 giugno 2011, l'importanza di agire in maniera mirata e più incisiva, prediligendo i territori più svantaggiati. L'ESL è un fenomeno diffuso a "macchia di leopardo" e in una stessa Regione ci sono territori fortemente interessati dalla problematica, accanto ad altri che ne sono appena sfiorati "*... i tassi medi (di early school leaving) nascondono spesso grandi differenze tra regioni o paesi*". Spesso mancano analisi solide e dati attendibili dei problemi specifici che affliggono una determinata regione o un gruppo target. Le forti discrepanze nelle percentuali relative all'abbandono scolastico precoce possono indicare la presenza di problemi strutturali in determinate aree geografiche o in certi percorsi scolastici. Per capire a fondo e controllare ciò che avviene nei loro sistemi, gli Stati membri necessitano di infrastrutture statistiche in grado di raccogliere i dati necessari per produrre ricerche significative, ma soprattutto di

29 La Commissione ha istituito il Thematic Working Group on ESL, nel contesto del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (Istruzione e formazione 2020), per assistere gli Stati membri nell'attuazione della Raccomandazione del 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. Il Gruppo si è costituito nel dicembre 2011 e lavorerà fino al 2014. È composto dai rappresentanti di 29 Paesi europei e da un numero limitato di attori che rappresentano alunni, genitori e insegnanti. Alla data del 15 giugno 2012 solo tre Paesi, Danimarca, Italia e Finlandia, non avevano nominato i propri membri nel TWG on ESL.

dispositivi di valutazione dei progressi ottenuti nell'attuazione delle politiche sull'ESL. Tutto ciò costituisce la base di efficaci politiche a medio e a lungo termine.

Molti Stati si stanno attrezzando per attivare sistemi di monitoraggio che definiscano il fenomeno non solo a livello nazionale e regionale, ma soprattutto a livello locale, consentendo di valutarlo con maggiore precisione e di ricercarne le cause. Sulla base di tali monitoraggi sono stati avviati programmi e costruiti prototipi di intervento. Dopo un'adeguata sperimentazione, i modelli vengono messi a sistema su larga scala. Gli Stati che hanno costruito sistemi di monitoraggio con un alto livello di dettaglio, individuando le aree e le realtà scolastiche su cui intervenire con maggiore incisività, hanno ottenuto i migliori risultati nella lotta all'ESL e rappresentano un esempio positivo di cui tenere conto.

PRIMA TRACCIA DI LAVORO

NUOVE MODALITÀ DI VALUTAZIONE DELL'EARLY SCHOOL LEAVING. L'IMPORTANZA DI INDIVIDUARE GLI ELEMENTI PREDITTIVI E DI INTERVENIRE PRECOCEMENTE

L'abbandono scolastico non è un evento isolato, ma piuttosto l'esito di un processo cumulativo che, avviandosi già dai primi livelli dell'istruzione, accresce progressivamente i gap di partenza. Ne deriva la necessità di affrontare e di ridurre, con interventi precoci, le difficoltà emergenti negli stadi iniziali³⁰. Tali difficoltà vanno evidenziate come elementi predittivi dell'ESL e tenute sotto controllo con attività di monitoraggio da mettere a sistema (Early Warning System_EWS)³¹ per allertare rapidamente su individui o gruppi a rischio di abbandono. Ciò è indispensabile soprattutto se si vogliono promuovere interventi nei territori ad alto rischio di esclusione sociale, considerato che i segni premonitori del futuro abbandono scolastico precoce risultano spesso collegati allo svantaggio sociale, culturale ed economico.

Un approccio sistematico in materia di raccolta, controllo e analisi dei dati, potrebbe inoltre consentire di dare risposte a livello strategico, poiché permetterebbe di analizzare le cause dell'ESL,

30 Già nel 2006, veniva evidenziato che i programmi di intervento precoce, soprattutto quelli indirizzati ai bambini svantaggiati, possono produrre notevoli effetti socio-economici che perdurano anche nell'età adulta. Tali effetti riguardano il miglioramento del livello di istruzione, il mantenimento del rendimento scolastico, i tassi di occupazione, i guadagni, la prevenzione della criminalità, i rapporti familiari e la salute.

Comunicazione della Commissione dell'8.9.2006 "Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione"

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:IT:PDF>

31 Study Reducing early school leaving in the EU, sopra citato.

spesso sottovalutate. Politiche preventive e misure tempestive e mirate vanno costruite con riferimento a quei singoli, gruppi, scuole o quartieri per i quali si configura un rischio maggiore di abbandono scolastico precoce. Esse devono essere complementari a politiche e misure di ampio respiro, volte a migliorare il sistema scolastico per tutti, ma che da sole non appaiono sufficienti ad impedire che alcuni giovani passino tra le “maglie della rete”.

Un rischio concreto è rappresentato dal fare eccessivo affidamento su alcune misure compensative, come i programmi d’istruzione della “seconda opportunità” o l’istruzione e formazione professionale³². Ciò non significa negare l’indiscutibile rilevanza e l’efficacia di tali misure, come testimoniato dai risultati ottenuti dai programmi d’istruzione della “seconda opportunità”. Tali programmi, infatti, offrono condizioni di apprendimento più rispondenti alle esigenze specifiche degli studenti, concentrandosi sulle difficoltà che i ragazzi hanno incontrato nell’istruzione generale. Le politiche di compensazione hanno, peraltro, rappresentato il punto centrale di molti interventi presentati durante la Conferenza (vedere come esempio il programma **Youth Guidance Centre**, in Danimarca e il programma **Youthreach** in Irlanda, in Appendice 2). Ma esistono prove concrete che tali misure non bastano a sradicare le cause profonde dell’ESL³³, poiché il reinserimento può diventare progressivamente più difficile in relazione al prolungarsi del periodo di lontananza dalla scuola. L’esperienza del fallimento, la mancanza di autostima nell’apprendimento e un numero sempre crescente di problemi sociali, emotivi e di apprendimento, in seguito all’abbandono scolastico, riducono le probabilità di ottenere una qualifica e di portare a termine con successo un percorso d’istruzione³⁴.

Dalla Conferenza è risultato che l’ampio ventaglio di interventi, adottati dagli Stati membri, spesso non è inserito in un disegno globale. Per costruire una strategia coerente e completa, occorre che i governi si impegnino ad avviare azioni anche con riguardo

32 Intervento di Susanne Conze, sopra citato.

33 Relazione congiunta 2012 dell’8 marzo 2012, sopra citata.

34 Comunicazione della Commissione del 31.1.2011, sopra citata.

alle politiche di prevenzione e di intervento, prevedendo misure indirizzate ai primi livelli dell'istruzione. È proprio in tali segmenti (scuola dell'infanzia e primaria) che con molta probabilità si avvia il processo che conduce all'abbandono scolastico precoce. Agire in maniera tempestiva significa attribuire una maggiore efficacia agli interventi e migliorare il rapporto costi-benefici.

PANORAMA DI ESPERIENZE E DI BUONE PRASSI IN EUROPA

Le politiche di intervento precoce rappresentano il fulcro dei programmi di alcuni degli Stati che hanno ottenuto risultati molto soddisfacenti nella lotta all'abbandono scolastico precoce. Nella **Tollgate Primary School**, in *Gran Bretagna*, basandosi sulla convinzione che un inizio fragile del percorso scolastico produce studenti drop-out nella scuola secondaria, si sono attivati percorsi specifici, affinché i bambini siano in grado di recuperare, impegnarsi, sentirsi positivi e orgogliosi dei loro successi. La **Tollgate Primary School** è molto attiva nel fare educazione inclusiva, positiva e culturalmente rilevante per la vasta comunità multiculturale al cui servizio è la scuola. Forti legami con la vicina scuola secondaria aiutano studenti a considerare l'apprendimento come continuo, non suddiviso in compartimenti separati relativi alla scuola primaria, secondaria e all'università. Interventi precoci sono anche quelli attuati da progetti (**Pre-VENT KS3**, *Gran Bretagna*) rivolti agli alunni dagli 11 ai 13 anni (la nostra secondaria di 1° grado), in particolare a quelli a rischio di gravi insuccessi. I progetti coinvolgono scuole situate nelle aree con alto tasso di disoccupazione, in cui un numero significativo di alunni intraprende gli studi secondari con bassi livelli di competenze e di autostima. Lo scopo del progetto è incrementare la capacità delle scuole e dei docenti di progettare, implementare e valutare programmi mirati a determinati gruppi target di alunni, per affrontare disimpegno e disadattamento. Nella stessa direzione si collocano anche i programmi indirizzati a sostenere i ragazzi durante i periodi di transizione, come quello avviato in *Norvegia* (**New possibilities**). Ciò avviene mediante un controllo attento del passaggio verso l'istruzione secondaria superiore, di studenti con bassi livelli di rendimento in matematica, lettura e scrittura. Il monitoraggio si protrae fino al secondo anno del livello secondario superiore.

Molte esperienze ormai consolidate in vari Paesi, ed illustrate in

sede di Conferenza, dimostrano che il fenomeno dell'assenteismo viene considerato tra i segni premonitori dell'"Early School Leaving" e che vengono impiegate molte risorse per seguirne l'iter e valutarne la portata. L'*Olanda*, il cui tasso di ESL al 2011 si attesta al 9,1%, ha avviato da anni un Programma, il **Drop-out explorer**³⁵ (vedi Appendice 2). L'assenteismo scolastico viene registrato da una procedura semplificata di segnalazione computerizzata (Portal Digital) che assegna a tutti gli alunni un codice. Ciò crea una ricchezza di informazioni facilmente consultabili e consente anche una regolazione delle azioni a livello politico, qualora si renda necessario. Ne risulta la chiara dimostrazione dell'efficacia dei sistemi di monitoraggio, se costruiti con un alto livello di dettaglio.

Con analoghe modalità funziona in *Belgio* il programma **Control on school absenteeism** che rappresenta un'importante misura, indirizzata a tutti i ragazzi dai 6 ai 17 anni, per garantire che il diritto allo studio sia rispettato per tutti. I dati sono controllati di continuo e gli interessati sono contattati per tenere traccia anche dei loro risultati.

Infine la *Danimarca*, considerando l'assenteismo uno dei primi segni che consentono di individuare uno studente a rischio di abbandono scolastico, ha recentemente promosso una campagna nazionale contro tale fenomeno. Vengono identificati gli studenti a rischio di abbandono e viene offerto loro un supporto specificatamente mirato da parte degli insegnanti, impegnati a capire le esigenze specifiche di ciascuno. È largamente utilizzato lo strumento del tutoraggio per aiutare gli studenti ad affrontare le difficoltà. Tale programma, allo stato attuale, è stato avviato solo nell'istruzione superiore.

35 <http://www.aanvalopschooluitval.nl/english.php>

SECONDA TRACCIA DI LAVORO

AZIONI DI CONTRASTO ALL'EARLY SCHOOL LEAVING.

LA NECESSITÀ DELLA COOPERAZIONE INTERSETTORIALE E LOCALE

È opinione condivisa che l'abbandono scolastico precoce sia un problema che riguarda non solo il sistema educativo e formativo, ma anche la società, lo Stato, i datori di lavoro, il settore privato, la società civile e le comunità locali. Derivando spesso dalla combinazione di fattori economici, sociali, educativi, psicologici, spesso concentrati in aree a forte rischio di marginalizzazione, potrebbe non essere sufficiente agire sul miglioramento della qualità dell'offerta formativa e della formazione degli insegnanti, la cui efficacia resta comunque indiscutibile. Il sostegno mirato per continuare gli studi e la formazione deve partire dalla valutazione della complessiva situazione del giovane e coinvolgere tutti i soggetti interessati e gli attori del territorio.

Risulta indispensabile, pertanto, affrontare il problema con un approccio olistico che richieda *"una pluralità di interventi coordinati in diversi settori e l'integrazione di misure in tutte le politiche per l'infanzia e per i giovani. ...ciò include le politiche sociali, i servizi di sostegno, le politiche del lavoro, della gioventù, della famiglia e dell'integrazione"*³⁶.

La cooperazione interistituzionale appare ormai una modalità di azione da cui non è possibile prescindere per combattere l'ESL. Esperienze in tal senso sviluppate in alcuni Stati membri, dati comparativi e ricerche analitiche suggeriscono che, affinché le politiche sull'abbandono scolastico precoce abbiano successo, occorre imprimere alla collaborazione una natura intersettoriale e agire con un approccio globale³⁷. La scuola va messa al centro della

36 Raccomandazione del 28 giugno 2011, sopra citata.

37 Comunicazione della Commissione del 31.1.2011, sopra citata.

comunità territoriale e ad essa va attribuita una maggiore autonomia di azione e strumenti più efficaci di intervento. Sulla base di un nuovo **“contratto sociale”** tra le parti (espressione più volte ripetuta in sede di Conferenza), vanno previste nuove forme di accountability, basate su una modalità etica e responsabile di rendicontare, per sottrarre la scuola dalla solitudine nella quale spesso essa si ritrova a lavorare. Ciò comporta non solo una più stretta alleanza con le famiglie, ma anche una migliore utilizzazione delle esperienze di taluni portatori di interesse (enti territoriali, parti sociali, organismi di volontariato etc.). A livello politico, la costruzione di strategie intersettoriali e la sensibilizzazione di gruppi non ancora sufficientemente coinvolti *“...può rivelarsi più conveniente in termini di costi, giacché permette di evitare la sovrapposizione e la duplicazione degli sforzi”*³⁸.

Sembrerebbe che anche nel nostro Paese si stia avviando un processo che, condividendo tale impostazione metodologica, sostiene una sinergia di azioni il cui coordinamento viene affidato alle scuole. La succitata azione F.3 del Programma Operativo Nazionale **“Competenze per lo Sviluppo”**, da realizzare nelle Regioni Obiettivo Convergenza, individua proprio gli istituti scolastici come capofila delle reti attuatrici degli interventi, all'interno di contesti territoriali a più elevato rischio di dispersione scolastica, inseriti in un apposito elenco. Nell'affidare alla scuola il compito di coordinare le azioni, viene fortemente sottolineata la sua centralità e la necessità del contributo di tutte le professionalità che in essa operano. Le reti dovranno pervenire *“alla costruzione di prototipi di intervento, che, frutto dell'integrazione delle intelligenze e delle risorse sociali e professionali presenti sul territorio, siano in grado di modellizzare azioni e strumenti efficaci e innovativi di recupero e sviluppo delle potenzialità dei giovani residenti in aree a forte rischio di emarginazione, illegalità e devianza”*. I modelli progettati ed approvati saranno sperimentati e potranno diventare un punto di riferimento per futuri programmi di contrasto all'ESL.

Appare evidente l'impostazione innovativa della nuova azione messa a bando, in quanto con essa viene richiesta l'adesione a

38 Study Reducing early school leaving in the EU, sopra citato.

un modello complesso d'azione integrata, in coerenza sia con le richieste espresse in numerosi documenti comunitari, sia con le esperienze già in atto in alcuni Stati membri.

PANORAMA DI ESPERIENZE E DI BUONE PRASSI IN EUROPA

Le esperienze di singole scuole che hanno avviato sperimentazioni significative come il **Campus Rütli**, in *Germania* (ma anche la **Tollgate Primary School**, in *Gran Bretagna*, sopra citata), dimostrano che nella lotta all'ESL, un approccio bottom-up con azioni progettate "dal basso" si rivela molto efficace. In tali modelli appare evidente la centralità della scuola, ma essa non è la sola a prendersi carico della problematica, beneficiando del supporto di una rete. Enti territoriali, organismi e varie agenzie educative collaborano sinergicamente. In *Finlandia*, il **Flexible Basic Education**, prevede azioni di supporto che includono risposte alle esigenze individuali e sostegno agli alunni per completare il percorso scolastico. Viene offerta ulteriore formazione, mediante attività didattiche rivolte a piccoli gruppi, in situazioni di lavoro e in ambienti di apprendimento diversi. L'attenzione è rivolta ad un'intensificata collaborazione tra scuola e famiglia e alla cooperazione tra molte professionalità: giovani lavoratori, giovani formatori, comunità pedagogiche e assistenti sociali. Tra le attività sono inclusi campi scuola e escursioni, con la finalità di sviluppare lo spirito di gruppo.

Molti relatori, presenti a Bruxelles, hanno affermato con decisione che la questione della riduzione dell'ESL va inquadrata in un contesto più largo di inclusione. Misure di discriminazione positiva (D+), quali le zone di educazione prioritaria (ZEP) e i programmi che forniscono supporto mirato a scuole in aree svantaggiate, danno ulteriore sostegno a particolari gruppi di studenti e favoriscono la nascita di ambienti di apprendimento innovativi, adeguati ai bisogni specifici di ciascuno. Le misure di discriminazione positiva sono spesso abbinate ad attività di networking e cooperazione fra le scuole coinvolte. Lo **School Completion Programme**, in *Irlanda*, è partito da una ricerca che ha evidenziato i livelli di disuguaglianza educativa concentrati nelle

aree caratterizzate da un basso status socio-economico. L'iniziativa punta ad avere un positivo e significativo impatto sul livello di mantenimento dei giovani nelle scuole primarie e secondarie. Il coordinamento dei numerosi progetti (ne esistono 124) è affidato a un comitato di gestione locale, composto dalle scuole principali, dai coordinatori locali, da insegnanti, genitori e giovani appartenenti alle scuole dei territori individuati e da agenzie di volontariato con finalità di inclusione sociale. Anche il **PROA**, avviato in *Spagna*, si concentra su studenti con un background sociale svantaggiato e che non ricevono sufficiente supporto nell'apprendimento dal loro ambiente sociale e dalle famiglie. Il programma interviene nelle scuole con alta percentuale di tali studenti. Il **Choices Programme**, in *Portogallo*, promuove l'inclusione sociale di ragazzi e giovani dai 6 ai 24 anni che vivono in aree a rischio (giovani delinquenti e bambini o ragazzi con un background di immigrazione o appartenenti a minoranze etniche), supportando progetti che prevengono l'ESL. Il **Programme against early school leaving, school failure and delinquency in Zones of Educational Priority** di *Cipro* fornisce informazioni di base per la creazione e il mantenimento di posti aggiuntivi di personale docente nella scuola, riduce il numero di studenti per classe, prevede programmi pomeridiani supplementari e attività creative e crea centri di informazione per studenti, genitori ed educatori. Fornendo ulteriore sostegno psicologico, mira anche a ridurre l'insuccesso scolastico e i casi segnalati di bullismo (per un approfondimento su tali programmi si vedano le Appendici 1 e 2).

CONCLUSIONI

Per recuperare l'evidente ritardo del nostro Paese, in riferimento sia ad una riduzione poco significativa dei livelli di ESL, sia ad una carenza di esperienze e buone prassi da utilizzare come modello, appare necessario avviare un cambiamento di paradigma. Nella sua costruzione andrebbero tenuti in considerazione soprattutto due dei nuovi orientamenti emersi in sede di Conferenza, poiché sviluppati su dati certi ed esperienze concrete realizzate in alcuni Paesi.

Il primo va nella direzione di una maggiore rilevanza degli interventi precoci (nella scuola dell'infanzia e primaria, ma anche nella scuola secondaria di 1° grado), soprattutto in territori problematici. Tale orientamento, da tempo sostenuto in sede europea³⁹, stenta ancora ad affermarsi. Eppure, i positivi risultati di alcuni Paesi, come l'Olanda, che ritengono fondamentale il principio del "prevenire è meglio che curare", dovrebbero fare riflettere. Per rendere operativo tale principio, occorrerebbe soprattutto una maggiore specificità delle attività di individuazione, monitoraggio e localizzazione in ambito scolastico, per evidenziare i segni premonitori e le loro cause e per individuare tempestivamente gli allievi a rischio di abbandono.

Il secondo orientamento riguarda la necessità di attivare un coordinamento tra i vari attori del territorio e tra i vari livelli di gestione. L'intersectorialità (istruzione, occupazione, affari sociali e gioventù) viene fortemente sostenuta dall'U.E. che la pone tra le nuove condizioni per ottenere i nuovi finanziamenti a sostegno delle misure da realizzare nei singoli Stati, in materia di abbandono scolastico precoce. L'approccio pluridisciplinare, non più opzionale, viene considerato un presupposto necessario per progettare interventi da cofinanziare.

³⁹ Comunicazione "Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione", sopra citata.

Nel nostro Paese è possibile individuare un primo importante segnale che sembra raddrizzare la rotta, nella lotta all'ESL, sulle posizioni sopra illustrate. La succitata Circolare n.11666, del 31 luglio 2012 prevede, infatti, “interventi tesi a riconoscere e affrontare difficoltà molto precoci nella prima infanzia”⁴⁰. Alle scuole dell'infanzia è richiesto di cooperare nell'individuazione precoce di situazioni di rischio e nella progettazione di strategie di contrasto, da applicare con continuità e coerenza su tutto il percorso scolastico.

Inoltre la Circolare, nel richiedere la realizzazione di reti, riconosce la necessità di una cooperazione interistituzionale, finalizzata alla progettazione delle azioni per ridurre l'ESL. Sicuramente tale strada viene già percorsa in realtà territoriali virtuose che, da tempo, hanno ben compreso l'utilità di coordinare le azioni dei vari attori del territorio. Ma in questo caso, la richiesta alle scuole di aderire a un modello complesso d'azione integrata è prevista in attuazione del “Piano d'Azione Coesione” e, pertanto, lascia intravedere un chiaro indirizzo politico.

C'è poi da considerare che “...l'Europa chiede risultati e li valuta. I finanziamenti saranno erogati in misura differente e controllata”. Tale sottolineatura di Xavier Prats Monne, nelle sue conclusioni a Bruxelles, delinea un panorama in cui politiche e fonti di finanziamento andranno finalizzate ai risultati da raggiungere ed evidenzia la funzione fondamentale della valutazione. Le attività europee cofinanziate per l'abbandono scolastico precoce dovranno essere attuate sulla base di adeguate valutazioni della situazione esistente e dei risultati attesi o auspicati. Non a caso, alla Commissione si richiede di fornire un'analisi sul legame tra gli investimenti in materia d'istruzione e gli approcci politici volti a conseguire gli obiettivi di Europa 2020. “È sbagliato accusare la Commissione di intromettersi. L'occasione che ci viene offerta è troppo importante per tutti e non va sprecata”, ha aggiunto Prats Monne.

Ne deriva che gli Stati membri e quindi l'Italia, allorché accedono ai Fondi strutturali, devono essere in grado di acquisire informazioni

40 Circolare n. 11666 del 31 luglio 2012, sopra citata.

precise che consentano di analizzare le principali cause dell'ESL, per differenti categorie di alunni, regioni, località o scuole⁴¹, soprattutto se allocate su territori problematici caratterizzati da esclusione sociale. Occorre analizzare attentamente il problema e avere la volontà politica di affrontarlo. Solo in questo modo sarà possibile mettere in atto politiche realistiche ed efficaci in rapporto ai costi.

Il sostegno finanziario che l'U.E. riesce a dare attraverso i Fondi strutturali risulta ancora fondamentale e può essere di sostegno alle politiche nazionali contro l'ESL. Tra gli strumenti finanziari utilizzati dalla Commissione risulta anche il programma di istruzione e formazione europeo LLP che, dal 2014, verrà sostituito da un nuovo programma denominato "*Erasmus for all*" (secondo la proposta della Commissione) o "*YES Europe*" (secondo la proposta del Parlamento europeo). Quest'ultimo si concentrerà in modo più efficace sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. Una "call", per le azioni sperimentali in tema di ESL, è già prevista per l'inizio del 2013.

Per quanto riguarda i Fondi strutturali 2014-2020, è attualmente in fase di preparazione la negoziazione con gli Stati membri, che inizierà all'inizio del 2013. La Commissione cercherà di garantire che le priorità di investimento dei Paesi siano in linea con gli obiettivi di Europa 2020, tra cui l'abbandono scolastico precoce. Inoltre, si prevede di collegare i finanziamenti del FSE, per le iniziative contro l'ESL, alla costruzione di una strategia globale, in modo da assicurare che i fondi vengano utilizzati in maniera più efficiente ed efficace. Si tratta davvero di un'occasione da non sprecare.

Ma nel momento attuale bisogna prestare molta attenzione ad un ulteriore aspetto relativo all'uso dei finanziamenti. Ciascuno Stato dovrà creare le condizioni per superare le difficoltà di garantire una sostenibilità finanziaria alle proprie politiche in materia di abbandono scolastico, per non continuare a contare esclusivamente sui Fondi strutturali. Risolvere tale criticità risulta indispensabile per affrancarsi da un sostegno che non può essere garantito illimitatamente. La scarsa attenzione al "mainstreaming", spesso

41 Comunicazione della Commissione del 31.1.2011, sopra citata.

evidenziata dalla Commissione europea, ha impedito in Italia e in altri Paesi, il passaggio da interventi episodici di volta in volta individuati a modelli sperimentati, controllati e successivamente messi a sistema⁴². In tale direzione è necessario un forte impegno da parte della politica.

“*La politica può fare molto*”, ha ancora aggiunto Xavier Prats Monne. Solo la politica può definire una strategia globale, completa e coordinata, costruita sulle esigenze concrete e in grado di attivare tutte le tipologie di azioni, previste nel quadro allegato alla Raccomandazione. Le politiche di prevenzione, intervento e compensazione vanno costruite e inserite in un disegno di sistema che, oltre a porsi obiettivi a medio e lungo termine, preveda precise modalità di monitorare i risultati. Non a caso, un numero sempre più elevato di Paesi affronta l’abbandono scolastico precoce nell’ambito di un quadro politico più vasto e completo, ad esempio nella politica di apprendimento permanente o in una strategia più ampia per promuovere la coesione economica e sociale, riconoscendo in tal modo che la questione è sfaccettata e complessa. Alcuni Stati si avviano a creare quadri politici sull’abbandono scolastico, convogliando i principali portatori d’interessi e i programmi in un’unica politica generale.

A conclusione dei lavori della Conferenza, è stato infine tracciato un quadro delle iniziative future della politica europea nel settore dell’ESL. Raggiungere l’obiettivo di abbassare il tasso europeo di circa 4 punti percentuali per raggiungere il benchmark del 10%, creerà enormi benefici economici, educativi e sociali all’U.E. e ai singoli Stati. Sembra che tale convincimento sia stato fatto proprio soprattutto dai Paesi che hanno già raggiunto il traguardo del 10%.

42 Il concetto risulta chiaramente espresso nel Report sulle attività del Cluster on Access and Social Inclusion, svoltosi dal 21 al 24 aprile 2009 a Napoli, in cui viene evidenziato che” *...l’impatto dei finanziamenti dell’Unione europea è ben visibile in molte scuole napoletane e produce una serie di benefici per le istituzioni scolastiche, i bambini e la comunità nel suo insieme. La preoccupazione principale è che nell’utilizzo dei fondi europei ci sia scarsa attenzione per la messa a sistema sia livello locale, sia a livello centrale*”.

“Summary Report on the Peer Learning Activity on Measures targeted at disadvantaged youth” <http://www.kslll.net/Documents/Naples%20PLA%20report.pdf>.

Nel presentare la loro esperienza a Bruxelles, i rappresentanti nazionali hanno espresso la volontà di impegnarsi in futuro ancor più intensamente, nella consapevolezza dei benefici di una riduzione del tasso di ESL, anche di un solo mezzo punto.

Per quanto riguarda l'Italia, è necessario lavorare per recuperare il ritardo nel porre in essere quelle strategie globali, per le quali il quadro di azione allegato alla Raccomandazione prevedeva il termine del 2012. Tale lavoro potrebbe essere facilitato dall'utilizzo più consapevole degli strumenti di cooperazione europea, come il TWG on ESL⁴³, messi a disposizione dalla Commissione, perché dal confronto e da un serio e costruttivo dibattito, che tenga conto anche di quanto realizzato da altri Stati, è possibile avviare un importante processo di apprendimento, utile a sviluppare politiche migliori. La cooperazione orizzontale e lo scambio di esperienze dovrebbe avvenire tra gli Stati membri a vari livelli, cioè sia tra i responsabili politici, sia tra i professionisti della scuola, allo scopo di potenziare i gruppi di lavoro e le opportunità di apprendimento tra pari, rendendole più orientate agli obiettivi.

Soprattutto andrebbe ascoltato il territorio, valorizzando le buone prassi in esso generatesi grazie al lavoro di coloro che, quotidianamente, affrontano problematiche di esclusione sociale e di abbandono scolastico precoce.

Ma questo è argomento della Parte seconda.

43 Il TWG ha approvato una "peer review" sull'ESL da svolgere all'inizio del 2013. Nel contesto della valutazione tra pari, un certo numero di Paesi saranno invitati a presentare la loro strategia politica nella lotta all'ESL e a discuterne con i rappresentanti di altri Stati. Il Gruppo, nel proprio programma di lavoro, ha individuato cinque aree prioritarie della politica, che saranno affrontate attraverso varie forme di apprendimento tra pari: politiche globali per ridurre ESL, sulla base di prove evidenti e comprendenti misure di prevenzione, intervento e compensazione; ESL e istruzione e formazione professionale (IFP); ruolo di insegnanti, formatori e altri professionisti che lavorano con i giovani a rischio di ESL; cooperazione tra le scuole, i genitori e le comunità locali; ragioni dell'ESL, curriculum e ambiente di apprendimento utili nel motivare gli studenti a continuare gli studi e la formazione. Background paper: Update on European policy cooperation in early childhood education and care (ECEC) and in early school leaving (ESL), 15 giugno 2012.

Conferenza
“REDUCING EARLY SCHOOL LEAVING.
EFFICIENT AND EFFECTIVE POLICIES IN EUROPE”
Bruxelles, 1 e 2 marzo 2012

APPENDICE

1. RASSEGNA DI BUONE PRATICHE IN EUROPA

La disseminazione di esperienze realizzate negli Stati membri viene fortemente sostenuta in sede europea, poiché considerata fondamentale per l'apprendimento reciproco.

La presente appendice è proposta a scopo divulgativo e rappresenta un piccolo contributo alla conoscenza delle buone prassi europee per contrastare l'ESL, raccolte in occasione della Conferenza “*Reducing Early School Leaving. Efficient and effective policies in Europe*”.

Vengono inoltre illustrati i risultati delle azioni di partenariato realizzate con gli strumenti finanziari offerti dai Programmi LLP.

PROGRAMMI NAZIONALI

SIEI: Inter-ministerial Information Exchange System, Francia.

Consente l'accesso alle informazioni sui giovani che hanno almeno 16 anni e che hanno lasciato la formazione iniziale senza un diploma di maturità e non sono iscritti ad altre strutture di istruzione o formazione. I giovani possono essere contattati dalle agenzie responsabili a livello locale per ricevere un sostegno mirato e ampliare la loro prospettiva educativa e professionale.

Website: <http://educo.educationfr/pid23269-cid55057/plates-formes-de-suivi-et-d-appui-aux-decrocheurs.html>
<http://educo.educationfr/cid58220/lutter-contre-le-decrochage-scolaire.html>

Contact: **Jérôme Teillard**; project manager;
jerome.teillard@education.gouv.fr

Control on school absenteeism, *Belgio.*

Rappresenta la principale misura mirata a tutti i ragazzi che frequentano l'educazione obbligatoria dai 6 ai 17 anni. Il sistema di controllo ha la finalità di ridurre l'assenteismo e di garantire che il diritto all'apprendimento sia rispettato per tutti. Raccoglie informazioni su ogni alunno di età compresa tra 6 e 17 anni, verificando l'iscrizione a scuola o l'assolvimento del diritto ad apprendere anche con diverse modalità (per esempio con l'educazione a casa). I dati sono controllati e gli interessati sono contattati per tenere traccia anche dei loro risultati.

Website: www.ond.vlaanderen.be/leerplicht

Contact: **Ann Lips**; Agency of educational services;
ann.lips@ond.vlaanderen.be
Evi Neven; Department of Education and Training;
evi.neven@ond.vlaanderen.be

Productive Learning, *Germania.*

È un programma previsto per l'insegnamento secondario (dall'8° al 10° grado). Offre agli studenti un curriculum individuale che integra attività pratiche in "situazioni di vita reale" ed esalta l'apprendimento nella scuola con un focus sugli interessi personali e sulle relazioni tra teoria e prassi. Il processo di apprendimento è diviso tra la scuola (due volte a settimana) e il "luogo di pratica", ad esempio un'impresa o un'istituzione culturale, scelto dallo studente (tre giorni a settimana). Il programma è stato ispirato da progetti di Productive Learning, presenti in cinque stati tedeschi e anche all'estero, che hanno dimostrato un alto tasso di successo nel ridurre l'abbandono scolastico precoce. Uno degli obiettivi principali del progetto è quello di sostenere i giovani nel completare la loro istruzione secondaria con successo, agevolando la transizione dalla scuola alla formazione professionale. Le attività chiave del progetto sono la formazione degli insegnanti (due anni di corso di studio), la realizzazione del progetto e il networking. Entro il 2013 è prevista la messa a sistema del progetto nell'educazione scolastica ordinaria.

Website: www.iple.de/PL-Standorte/PL-Sachsen.htm

Contact: **Holger Mirow**; Institute for Productive Learning in Europe (IPLE);
holger.mirow@ple.de

New possibilities, *Norvegia.*

È un programma che si compone di due parti: The Transition Project e The Follow-up Project. La prima parte controlla la transizione dall'istruzione secondaria inferiore a quella superiore di studenti che hanno scarsi risultati in matematica, lettura e scrittura e tiene traccia dei loro risultati fino al secondo anno del livello secondario superiore. Il suo obiettivo è quello di evitare il drop-out nel periodo di transizione e aumentare il numero degli alunni con buoni risultati nei primi anni di istruzione secondaria superiore. La seconda parte si concentra sugli studenti tra i 16 e i 21 anni che sono al di fuori della scuola e/o del lavoro e quindi a rischio. Differenti misure, quali schemi di apprendimento individuale e la costruzione del "Certificate of Practice", sono in fase di adozione. È in fase di miglioramento la collaborazione tra i diversi portatori di interesse (autorità scolastiche, servizi di orientamento professionale, servizi di monitoraggio, amministratori locali etc.) affinché un maggior numero di studenti abbiano accesso all'istruzione e alla formazione per il conseguimento di una qualifica professionale.

Website: www.regjeringen.no

Contact: **Birgit Leirvik**; Project Officer;
Brigit.Leirvik@utdanningsdirektoratet.no;
Lennart Hartgen; Project Manager;
Lennart.Hartgen@kd.dep.no;
Erik Sandvik;
Erik.Sandvik@kd.dep.no

Pre-VENT KS3, *Gran Bretagna.*

È un partenariato scolastico che coinvolge cinque autorità locali.

Il progetto è rivolto agli alunni di età dagli 11 ai 13 anni, nella loro fase iniziale della scuola secondaria e in particolare a quelli a rischio di gravi insuccessi. Sono coinvolte le scuole situate nelle aree con alto tasso di disoccupazione, in cui un numero significativo di alunni intraprende gli studi secondari con bassi livelli di competenze letterarie e matematiche che spesso includono bassa autostima. Uno degli obiettivi del progetto è quello di migliorare la comprensione della scienza, della matematica, delle materie tecnologiche e supportare carriere in questi settori. Inoltre si vuole incrementare la capacità delle scuole e dei docenti di progettare, implementare e valutare programmi mirati al target di alunni individuato, per affrontare disimpegno e disadattamento.

Website: www.ngfl-cymru.org.uk/eng/pre-vent

Contact: **Rod Cunningham**; head of the project;
rod.cunningham@blaenau-gwent.gov.uk

Coordination Unit Youth-Education-Employment Vienna, Austria.

L'obiettivo principale del gruppo di coordinamento è il miglioramento, a Vienna, della gestione della transizione al lavoro dei giovani a rischio di marginalizzazione, di età inferiore ai 25 anni. Ci si propone di intensificare la trasparenza dei servizi di supporto e potenziare il livello di divulgazione di informazioni, migliorando il coordinamento e la cooperazione, attraverso il sostegno ai fornitori e agli attori del servizio, per facilitare il passaggio dalla scuola al lavoro e per ridurre i tassi di drop-out. Ne è derivata la costruzione di una rete di organizzazioni di sostegno e di reti locali, nonché l'organizzazione di workshop di cooperazione per favorire un dialogo tra enti finanziatori, finalizzato all'adeguamento al gruppo target delle loro attività.

Website: www.koordinationsstelle.at

Contact: **Susanne Gabrle**; project leader;
susanne.gabrle@wuk.at

Peer support groups for parents from an immigrant background helping them support their children in the formal education, Finlandia.

Sottolinea il ruolo fondamentale dei genitori nel sostenere i propri figli nell'istruzione formale. È realizzato con discussioni di gruppo guidate, guide per i genitori, manuali per i capigruppo, sessioni con gli esperti delle scuole (ad esempio psicologi scolastici) e con altri genitori immigrati volontari, attivi in associazioni etniche e addestrati come leader di gruppi. Questi gruppi di pari forniscono la base essenziale di supporto per i nuovi genitori immigrati, insieme ai loro figli. Le attività tenute dai gruppi riguardano la discussione nella lingua madre dei genitori, ritenuta importante elemento di forza. Il programma sta per essere messo a sistema.

Contact: **Anne Alitolppa-Niitamo**; The Family Federation of Finland;
anne.alitolppa-niitamo@vaestoliitto.fi

Romodrom for education, Repubblica Ceca.

Fornisce classi di tutoraggio, supporto individuale, attività di gruppo tra pari e sostiene la cooperazione interistituzionale tra i vari attori educativi. Il gruppo target coinvolge scuole, genitori e figli, di origine prevalentemente rom (7-18 anni). Tra le principali attività viene previsto anche il lavoro in strada e l'assistenza pedagogica ai soggetti interessati, al fine di mantenere i bambini nei loro percorsi formativi, sostenendoli durante il periodo di passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria. Altre attività sono mirate a rafforzare le prestazioni a scuola e l'impostazione dei piani educativi individuali, per aumentare la motivazione e raggiungere ulteriori traguardi. Una parte importante del progetto si concentra sul rafforzamento del ruolo dei genitori nell'educazione dei loro figli, al fine di sostenere la loro collaborazione con le scuole.

Website: www.romodrom.cz

Contact: **Petra Zahradníková**; project manager;
vzdelani@romodrom.cz

**Priority intervention Education Areas (TEIP2Programme),
*Portogallo.***

Copre il 9% dei gruppi di scuole a livello di educazione pre-primaria, primaria e di educazione degli adulti. Include inoltre l'11% di tutti gli studenti, iscritti nelle scuole pubbliche in Portogallo, che provengono da aree economicamente e socialmente svantaggiate. Le principali aree di intervento sono la prevenzione dell'ESL, il miglioramento dei risultati di apprendimento e la promozione della qualità nella gestione e nell'organizzazione dell'istruzione. Il Progetto si concentra anche sul coinvolgimento della comunità come ambiente composito, capace di supportare in modo significativo la frequenza e la performance a scuola. Un'attenzione speciale è posta agli studenti già fuori dalla scuola e a rischio, mentre squadre multidisciplinari (insegnanti e tecnici sociali) lavorano in maniera integrata nella scuola, nonché al di fuori della scuola, con le famiglie e con i servizi locali comunitari, per mantenere traccia dei fattori principali che conducono all'ESL e ad altre questioni problematiche. Il programma ha prodotto sostanziali risultati nel diminuire il numero dei drop-out e nell'incrementare i tassi di successo scolastico, nonché nel comportamento e nel clima scolastico.

Website: www.dgfdc.min-edu.pt/teip

Contact: **Fatima Mendes;**
fatima.mendes@dgfdc.min-ed.pt

Choises Programme, *Portogallo.*

Promuove l'inclusione sociale dei bambini e dei giovani tra i 6 e i 24 anni che vivono in comunità vulnerabili. Il programma sostiene i progetti mirati a dare supporto alla mobilitazione delle comunità locali, nella promozione dell'inclusione sociale di bambini e di giovani. Ha come target bambini e giovani che non hanno frequentato la scuola dell'obbligo e a rischio di dropping-out, giovani delinquenti, nonché bambini e giovani immigrati e appartenenti a comunità etniche minoritarie. Il programma supporta i progetti che prevengono l'ESL e favorisce il successo educativo dentro o fuori la scuola, attraverso lo sviluppo di competenze personali, cognitive

e sociali, in un ambiente formale e non formale. La riduzione dell'abbandono scolastico precoce può, tuttavia, essere vista come una prospettiva trasversale all'interno dei cinque principali assi del programma rappresentati da: integrazione scolastica e educazione informale, VET e occupabilità, partecipazione civica e comunitaria, inclusione digitale, imprenditorialità e empowerment.

Website: www.programaescolhas.pt

Contact: **Pedro Calado**; director;
pedroc@programaescolhas.pt

Programme against early school leaving, school failure and delinquency in Zones of Educational Priority, *Cipro.*

Provvede a costruire le basi per la creazione e il mantenimento di posti aggiuntivi di personale educativo nelle scuole. Riduce il numero di studenti per classe, attiva programmi addizionali pomeridiani e attività creative e crea centri di informazione per studenti, genitori ed educatori. Il Programma, fornendo un supporto psicologico aggiuntivo, mira anche a ridurre il fallimento scolastico, l'ESL e i casi di bullismo.

Website: www.ekt.org.cy

Contact: **Konstantinos Konstantinopoulos**;
KKonstantinopoulos@gmail.com

Springboard, *Ungheria.*

Supporta, durante il periodo di transizione dalla scuola primaria a quella secondaria, i giovani tra i 15 e i 24 anni che sono a rischio di dropping-out o sono già usciti dal percorso educativo. Ai giovani è concesso un anno scolastico addizionale durante il quale sono supportati e al cui termine ci si attende che essi siano capaci di rientrare e continuare con successo la loro educazione o intraprendere il lavoro. Creando un differente ambiente di apprendimento (formale, informale e non formale), modifiche del curriculum, organizzazione dell'apprendimento, istruzione personalizzata e supporto alla ricon-

versione dei docenti, il Programma inserisce con successo questi giovani nelle classi dell'educazione pubblica o in ambienti/comunità di lavoro, dove essi continuano la loro carriera dopo il programma.

Website: www.fszk.hu/dobbanto

Contact: **Mária Bognár**; programme director;
bognar.maria@fszk.hu

Taylor-Made Guidance, *Olanda.*

Il Programma mira ad aiutare i 18-27enni che hanno abbandonato precocemente, a ritornare nell'istruzione, al fine di fare ottenere loro un lavoro sostenibile. Il programma è stato avviato e portato avanti dalla Municipalità di Hertogenbosch (Olanda) ed è strutturato come un orientamento su misura per quelli che, nonostante le misure di prevenzione, si perdono e abbandonano il loro sentiero educativo o il mercato del lavoro. L'orientamento avviene mediante una combinazione di tutoraggio, valutazione e formazione che si concentra sul miglioramento delle diverse competenze (comunicazione, competenze sociali, etc.) e prevede anche consulenze a vari livelli. Il supporto tra pari è uno dei fattori di successo del programma. La cura per il follow-up è fornita in modo tale che i giovani restino in contatto con i loro tutori, rimanendo con successo nell'educazione o nel lavoro. Il programma è stato messo a sistema a partire dal 2012.

Website: www.tomdenbosch.nl

Contact: **Henny Wibbelink**; project leader;
h.wibbelink@s-hertogenbosch.nl

The Princes's Trust XI Clubs, *Gran Bretagna.*

Il target è rappresentato dai giovani tra i 13 e i 19 anni. Il progetto si concentra nel ridurre i livelli di "truancy" (il "marinare la scuola"), di esclusione e di insuccesso scolastico. L'obiettivo principale è quello di reinserire i giovani nell'educazione obbligatoria, assicurandosi che l'apprendimento divenga per loro accessibile, valido, rilevante e attraente. I **Clubs** conducono un programma di sviluppo personale

e intercettano i giovani a rischio, supportandoli a rimanere nella scuola e a completarla, attraverso un programma di apprendimento strutturato e positivo, costruito su misura sulla base dei bisogni individuali. Il programma aumenta la frequenza nella scuola e riduce le esclusioni. I giovani vogliono provare nuove attività, fare amici e condividere esperienze. Questo programma è parte di quelle iniziative indipendenti che supportano la politica comune nazionale del “Raising the Participation Age” che, nel Regno Unito, mira a raggiungere la piena partecipazione di tutti i ragazzi di 16 e 17 anni all’educazione e alla formazione entro il 2015.

Website: www.education.gov.uk/16to19/participation/rpa

Contact: **Ginny Lunn**; project leader;
Ginny.Lunn@princes-trust.org.uk

Flexible Basic Education (Jopo®), Finlandia.

Sviluppa nuovi metodi di insegnamento e procedure nella prevenzione del drop-out. Il Programma include la mensa per bisogni individuali, supportando gli alunni nel completare la scuola e offrendo ulteriore formazione. Viene usata un’attività basata sull’apprendimento per piccoli gruppi di apprendimento al lavoro e in differenti ambienti di apprendimento. È data attenzione alla cooperazione multiprofessionale, agli interventi precoci e alla collaborazione intensificata tra scuola e casa. Le attività sono organizzate in piccoli gruppi, nei quali gli insegnanti di solito hanno specifiche competenze educative e formative e i loro partner di lavoro sono generalmente giovani lavoratori, giovani istruttori, pedagogisti comunitari e assistenti per bisogni speciali. Alcune attività includono anche campi scolastici e diverse escursioni per sviluppare lo spirito di squadra e comunitario.

Contact: **Aija Rinkinen**; member of National Board of Education Finland;
Aija.Rinkinen@oph.fi

PROGRAMMI LLP

I PARTENARIATI: STRUMENTO DI CONTRASTO ALL'ESL

Stop Dropout (Partenariato Leonardo Da Vinci: Austria, Germania, Slovenia, Repubblica Ceca).

Il Progetto si concentra sugli studenti dell'istruzione e formazione professionale. Fornisce materiali e strumenti per insegnanti e formatori, utili a sviluppare le proprie competenze nel lavoro con i gruppi, per individuare potenziali abbandoni e i bisogni speciali di gruppi di discenti, fornire assistenza adeguata ai bisogni individuali e quindi migliorare la qualità dei sistemi di istruzione professionale. Obiettivo specifico del progetto è il trasferimento dei risultati del Leonardo da Vinci nelle versioni in tre lingue, con riferimento alla formazione specifica e a situazioni di insegnamento, risultanti da peculiari caratteristiche linguistiche e culturali. I trasferimenti sono previsti per i moduli principali, tra cui il rilevatore di rischio e il monitor gruppo-discente (uno strumento interattivo elettronico per insegnanti e consulenti, per individuare potenziali interruzioni e le caratteristiche speciali dei gruppi di studenti), il profilo personale (un approccio olistico per insegnanti e consulenti per aiutare gli individui, esaminare il loro ambiente, raccogliere informazioni di base, al fine di definire e trovare il sostegno adeguato) e il sistema di prevenzione e di supporto flessibile (una struttura per fornire adeguato sostegno alle esigenze individuali, sulla base dei risultati del profilo personale).

Website: www.stop-dropout.eu

Contact: **Susanne Linde & Klaus Linde-Leimer;**
project coordinators;
office@blickpunkt-identitaet.eu

RETAIN (Partenariato Leonardo Da Vinci: Svezia, Islanda, Gran Bretagna).

Si concentra su insegnanti, istruttori, mentori e consulenti di orientamento che lavorano con i giovani nelle scuole secondarie superiori o nel VET. Il progetto è basato su modelli e metodi di

successo per prevenire il drop-out; questi sono stati ulteriormente sviluppati in moduli di formazione e in un manuale consultabile via web che rappresentano i principali risultati del progetto. I moduli di formazione sono offerti come una formazione in servizio di una settimana, una volta all'anno dal 2010. L'obiettivo del progetto è di incrementare il numero di giovani che completano la loro formazione, diminuendo il numero dei drop-out.

Website: www.retainproject.net

Contact: **Karin Asplund**; project coordinator;
krm.aspund@educ.goteborg.se

DROPS- Dropout Prevention in School (Partenariato Comenius Regio: Germania, Olanda).

Sfida la situazione attuale nell'affrontare i problemi del "truancy" (il "marinare la scuola") e dei drop-out. L'obiettivo principale della cooperazione tra le 2 regioni è sviluppare una cassetta degli attrezzi per aiutare ad identificare e ridurre il numero di studenti a rischio di drop-out nella scuola. Un confronto tra approcci differenti ed esempi di buone pratiche è avviato attraverso esperienze di scambio. La "tool box" dovrebbe essere capace di essere applicata a differenti contesti e non essere limitata alle situazioni specifiche dei partner di progetto. Dovrebbe agire come un'importante guida per migliorare la rete di organismi regionali coinvolti nell'affrontare i problemi di drop-out. Per questa "cassetta degli attrezzi" viene realizzata una raccolta di buone pratiche, partner, metodi e istituzioni, all'interno del contesto del drop-out scolastico. Gli esempi sono stati presi dalle esperienze dirette attraverso il progetto DROPS e mirano a prendere in considerazione un numero esteso di attori che potrebbero avere un impatto sull'ESL.

Website: www.comenius-regio-drops.eu

Contact: **Marco Schroeder**; project advisor;
mschroeder@zukunftsbaus.de

Building Bridges- Crossing Bridges (Partenariato Comenius Regio: Danimarca, Germania).

È un progetto in corso in 2 regioni partner (Kaiserslautern and Silkeborg). Il primo progetto Building esplora le possibilità di una migliore integrazione di immigrati di tutte le età nella scuola primaria, coinvolgendo anche i loro insegnanti, i politici locali e la pubblica amministrazione. Si concentra sulla cittadinanza attiva per aumentare la partecipazione sociale e ridurre la segregazione sociale e l'ESL. Le attività principali consistono in visite di studio, costruzione di una piattaforma di comunicazione, organizzazione di conferenze aperte, sviluppo di corsi di formazione per gli insegnanti e scambio di buone pratiche. Il progetto che lo ha seguito, chiamato "Crossing Bridges", colleziona le pratiche migliori nel campo dell'integrazione degli immigrati e supporta la collaborazione tra politici, autorità scolastiche, scuola locale e organizzazioni con ambienti di apprendimento non formale che lavorano con bambini e giovani con differenti background culturali ed etnici.

Website: <http://regio-building-bridges.dcmurl.dk>;
www.crossing-bridges.eu

Contact: **Leif Hoven**; deputy headmaster of Søllyst Skolen;
leif.hoven@silkeborg.dk

Stay on Track (Partenariato Comenius Regio: Austria, Belgio).

Supporta i giovani tra i 15 e i 20 anni che sono nel VET o nell'educazione obbligatoria, nonché quei giovani che li aiutano a rimanere nel sistema o a ritornare nell'educazione. Le attività principali includono lavoro con il "truancy mirror", "job shadowing", incontri di lavoro, gestione del caso e network interdisciplinari. Una parte sostanziale del programma consiste nella raccolta di dati (interventi nelle scuole e altre istituzioni sui problemi del marciare la scuola), interventi con i datori di lavoro (indagini su come gli alunni sono seguiti nel lavoro). I dati raccolti possono essere usati come background per le politiche dell'ESL basate su dati certi. I risultati e le conclusioni sono condivisi con i partner locali e i decisori politici e disseminati ad importanti stakeholders, per attivare strategie contro i tassi di drop-out.

Website: www.antwerpen.be/onderwijs/international/comenius

Contact: **Herbert Seher**; Vocational education coordinator;
Herbert.seher@etstruct.eu

Heidi's Education Adventure (Partenariato scolastico Comenius: Turchia).

Il Progetto si concentra sui bambini della scuola primaria. Il suo principale obiettivo è creare maggiore consapevolezza, tra gli alunni e lo staff, sulla ricchezza e la diversità delle varie culture, tradizioni e lingue europee, per rendere gli studenti attenti ai problemi che possono incontrare durante i periodi di transizione del percorso educativo e per cercare di indirizzare i problemi di adattamento dei bambini che provengono dai sobborghi delle città. Il Progetto ha tentato di mettere insieme tutti i vari attori come genitori, studenti, insegnanti, gestori locali di scuole, organizzazioni pubbliche, associazioni di scuola e delle famiglie, per riconoscere i problemi che i loro figli affrontano, attraverso la raccolta di informazioni, la valutazione di dati disponibili e la disseminazione di alcune proposte (seminari, dimostrazioni e drammatizzazioni). I materiali sono stati prodotti in brochure, bollettini, cd e dvd su come identificare i problemi e come essere attenti alle sfide durante i periodi di transizione del percorso educativo.

Website: <http://www.educatioadventure.info/>

Contact: **Abdullah LAFÇI**; school director;
a.lafci05@hotmail.com;
Lütfullah AKSU; English teacher;
aksulard@hotmail.com

Physical and Sports Activities in Different Environments (Partenariato scolastico Comenius: Portogallo, Italia, Spagna, Austria, Belgio, Grecia, Turchia, Danimarca).

Il Progetto si concentra su studenti tra gli 11 e i 19 anni del ginnasio-liceo e che provengono soprattutto da background svantaggiati.

La maggior parte degli studenti coinvolti proviene da famiglie con minori possibilità finanziarie, ma specialmente ragazzi i cui genitori lavorano all'estero o provengono da famiglie con problemi (ad esempio il decesso di un genitore) e che sono in procinto di abbandonare la scuola. L'obiettivo del progetto è di superare gli svantaggi socio-economici (e perciò ridurre l'ESL). Lo scopo è anche sviluppare attività scolastiche che mirano all'acquisizione di un comportamento salutare, promuovere il dialogo interculturale per rinforzare uno sviluppo sostenibile e combinare gli aspetti ambientali e igienicosanitari con la socializzazione, facilitare l'integrazione di bambini disabili alla partecipazione delle lezioni, incrementare il valore del corpo e delle attività sportive e imparare a valutare l'importanza dell'attività europea. Il progetto è basato sulla mobilità internazionale degli studenti, utile a promuovere maniere differenti di apprendimento e ad inaugurare un dialogo culturale che rende le scuole più attraenti e cambia le abitudini e la tendenza degli studenti a marinare le lezioni.

Website: www.pysa-comenius.com

Contact: **Cotescu Diana Victoria**; member of the Comenius project, English teacher;
ileana_didu@yahoo.com

APPENDICE

2. ESPERIENZE SIGNIFICATIVE PRESENTATE NEI WORKSHOP

Ciascuno dei quattro workshop è stato organizzato su uno dei settori critici evidenziati nel contesto dell'abbandono scolastico precoce, partendo dall'illustrazione delle buone prassi più significative. I partecipanti sono stati invitati ad esaminare le diverse opzioni politiche per combattere l'ESL, al fine di riflettere sulle proprie pratiche ed apprendere dalle esperienze consolidate in altri Paesi. Al termine dell'attività di apprendimento tra pari sono stati forniti spunti di riflessione al "Thematic Working Group on ESL".

WORKSHOP 1

Chi lascia: perché e quando?

Approcci per ridurre l'abbandono scolastico precoce basati su dati certi

- Presentato da Suzanne Dannenburg-Bijl, Ministry of Education, **Olanda**.

Il **Drop-out explorer** offre cifre complete ed affidabili sui tassi di drop-out a livello nazionale, regionale e a livello municipale e di scuole. I dati sono collegati a indicatori socio-economici (inclusione demografica, rapporti tra nativi olandesi e minoranze etniche, dati sulla disoccupazione etc.) suddivisi per regioni, città e distretti. Ciò crea una ricchezza di informazioni ed una facile consultazione che consente anche una regolazione delle azioni a livello politico, qualora si renda necessario. Il **Drop-out explorer** inoltre può comparare le cifre fra regioni o istituzioni scolastiche per rilevare il trend dell'abbandono scolastico precoce nel corso degli anni.

- Presentato da Gábor Halász, Hungarian Institute for Educational reasearch and Development, **Ungheria**.

L'Ungheria conduce dal 2006 un sondaggio sul percorso di vita, seguendo la carriera scolastica di 10.000 studenti che hanno frequentato la terza media nel Maggio 2006 (ISCED 2). Raccoglie, tra le altre, informazioni su etnia, background familiare, ragioni del drop-out. Nel campione, studenti con bassi risultati nelle competenze sono sovra-rappresentati e il campione contiene anche un sotto-campione di 1.000 persone che copre gli studenti SEN (Special Educational Needs). Circa l'8-10% degli studenti sono ROM. I primi risultati mostrano l'aumento del rischio di drop-out e di ripetenza degli anni scolastici per gli studenti ROM. Questi due fenomeni sono particolarmente rilevanti negli istituti professionali.

- Presentato da Casimir Pich, Ministry of Education, **Lussemburgo**.

L'**Action locale pour Jeunes (LU)** contatta i giovani incorsi nel drop-out scolastico e li aiuta a sviluppare nuove prospettive educative. Allo stesso tempo, le interviste con coloro che abbandonano la scuola forniscono informazioni sulle loro ragioni e sulla loro motivazione e aiutano a reinserirsi in percorsi di educazione e formazione basati sui loro interessi. Queste informazioni sono sistematicamente raccolte e analizzate.

- Presentato da Christoph Meng, Research Centre for Education and Labour Market of Maastricht University, **Olanda**.

Il prof. Meng conduce dal 2007 una ricerca denominata "Early School Leaver Monitor", su coloro che abbandonano precocemente la scuola. Il principale strumento del monitoraggio è un'indagine annuale su larga scala su tali soggetti. L'indagine è impostata per rivelare informazioni rispetto alle ragioni per le quali tali giovani lasciano prematuramente il sistema educativo, in relazione al periodo in cui tale evento avviene, alle loro possibilità nel mercato del lavoro, alle loro future intenzioni e ai possibili ostacoli nel ritornare nel sistema educativo. I risultati dell'indagine completano il **Drop-out explorer** e hanno una forte rilevanza per capire meglio l'abbandono scolastico precoce e per adattare le soluzioni agli interessi, ai bisogni e alle motivazioni dei giovani interessati dal fenomeno.

WORKSHOP 2

*Ci vuole una comunità per crescere un bambino.
Cooperazione intersettoriale e locale*

- Presentato da Clare Ryan, National Educational Welfare Board, **Irlanda**.

School Completion Programme (SCP) (IE) è un'iniziativa che punta ad avere un positivo e significativo impatto sul livello di mantenimento dei giovani nelle scuole primarie e secondarie e sul numero di alunni che completano con successo la scuola secondaria superiore. Il Programma è basato su un'indagine di ricerca commissionata dal Department of Education and Skills che ha riscontrato concentrati livelli di disuguaglianza educativa nelle aree caratterizzate da uno status socio-economico basso. Esistono 124 progetti di lavoro distribuiti tra gruppi composti da scuole primarie e post-primarie. Ogni progetto è coordinato da un comitato di gestione locale composto dalle scuole principali, dai coordinatori locali, da insegnanti delle reti locali di scuole, dai genitori e dai giovani ad esse appartenenti, dalle agenzie di volontariato che lavorano con finalità di inclusione sociale. L'iniziativa è basata sui principi di lavoro interattivo e favorisce un approccio intersettoriale fra comunità, ai fini della prevenzione dell'abbandono scolastico precoce. Il lavoro fra agenzie, integrato da ogni comitato di gestione locale, funziona praticamente mediante la pianificazione, lo sviluppo e il monitoraggio di un "Piano di Conservazione" per prevenire l'abbandono scolastico precoce.

- Presentato da John Winter Knudsen, Copenhagen Youth Guidance Centre, **Danimarca**.

Lo **Youth Guidance Centre** fornisce una guida per i giovani dai 16 ai 24 anni, oltre a prevedere periodi di tirocinio per sostenere la transizione nel mercato del lavoro. Si entra in contatto con giovani che hanno lasciato la scuola e si organizza supporto per affrontare i loro specifici problemi, cercando di trovare soluzioni adeguate per il loro sviluppo personale e professionale. Tutto ciò viene monitorato. Il lavoro si basa fortemente sulla cooperazione con altri portatori

di interesse, servizi sociali e di impiego. Lo **Youth Guidance Centre** a Copenhagen lavora secondo le seguenti modalità: tutti gli studenti devono sviluppare un piano educativo durante la fase di transizione, devono valutare le loro abilità sociali e scolastiche con un consulente e con la scuola. Inoltre tutti i giovani fra 15 e 18 anni devono impegnarsi nell'educazione, nella formazione, nel lavoro o in altre attività. Il Centro sviluppa un metodo triangolare tra servizi sociali, servizi di impiego e servizi di orientamento. Si propone anche di ridurre l'assenteismo mediante la cooperazione intersettoriale.

- Presentato da Nikoletta Olah, Roma Education Fund, **Ungheria**.

Il **Tanoda Centres** adotta un approccio analogo per bambini svantaggiati e giovani (soprattutto ma non esclusivamente ROM), con un supporto aggiuntivo per completare la scuola. Aiuta i bambini nei compiti e organizza anche attività artistiche e sportive. Per il sostegno scolastico, i corsi sono forniti da insegnanti di scuole locali che possono individuare le difficoltà a scuola e garantire agli alunni un aiuto extra nel pomeriggio.

- Presentato da Asunción Manzanares, University of Castilla la Mancha, **Spagna**.

Il **PROA programma (ES)** si concentra su studenti che non ricevono sufficiente supporto nell'apprendimento dal loro ambiente sociale e dalle famiglie e nelle scuole dove si rileva un'alta percentuale di tali studenti. Fornisce risorse extra agli istituti di educazione, affrontando disuguaglianze nell'educazione e prevenendo l'esclusione sociale. Il Programma lavora con bambini, famiglie, territorio locale e offre supporto extra per singoli bambini con difficoltà, nonché un sostegno mirato alle scuole primarie e secondarie che ospitano un largo numero di bambini con un background sociale svantaggiato. Il Programma è stato avviato nel 2004; nel 2011 hanno partecipato 4.234 scuole.

WORKSHOP 3

Sfide e opportunità. Formazione professionale e abbandono scolastico precoce

- Presentato da Erik Sandvik, Ministry of Education and Research, **Norvegia**.

Il **Practice Certificate** è un lavoro pilota che da due anni si basa su un programma di formazione dei giovani che hanno interessi di apprendimento orientati alla professionalizzazione, ma incontrano problemi nel seguire la scuola tradizionale basata sui programmi VET. Aiuta i giovani a portare avanti la loro educazione e formazione, nonostante le loro difficoltà educative, sociali o mentali.

- Presentato da Aivi Virma, Ministry of Education and Research, **Estonia**.

Il **KUTSE Program** mira a fornire ai drop-out delle scuole VET e ad altri giovani con prime esperienze di lavoro la possibilità di laurearsi e ottenere una qualifica professionale. Gli studenti, all'interno del Programma KUTSE, possono anche ricevere borse di studio. Le prime esperienze di studio e di lavoro sono riconosciute dal programma. Inoltre, è stato lanciato uno studio sui motivi dell'abbandono scolastico precoce nel VET. I primi risultati dimostrano tuttavia la complessità del tema e non sono positivi come si prevedeva. Pertanto sono state lanciate attività aggiuntive, come l'organizzazione di gruppi di studio distinti per gli adulti. Il precedente livello di professionalità o di esperienza di apprendimento richiesto è stato abbassato. I positivi effetti di tali misure sono già rilevabili.

- Presentato da Mary Gordon, Youtreach, **Irlanda**.

Youtreach, in Irlanda, è la principale risposta nazionale alle difficoltà incontrate dai giovani che hanno lasciato la scuola. È un programma di educazione e formazione indirizzato, in particolare, a coloro che hanno un'età tra i 15 e i 20 anni e che hanno lasciato il sistema scolastico con nessuna o con scarse qualifiche. Il suo obiettivo è

di fornire agli studenti conoscenze, abilità e fiducia richieste per partecipare pienamente alla società e al progresso e per favorire educazione, formazione o impiego. Per i partecipanti il programma mira a promuovere: a) sviluppo personale e sociale e incremento di autostima, b) indipendenza, autonomia personale, cittadinanza attiva e un modello di apprendimento permanente. Il programma è fornito attraverso un network nazionale di centri locali. Nel programma sono centrali una serie di interventi di orientamento, con lo scopo di incrementare consapevolezza personale, competenze sociali, life skills e affrontare le difficoltà individuali che i discenti possono incontrare nella loro vita.

- Presentato da Jens Peschner, Federal Institute for Vocational education and Training, **Germania**.

Il **Bildungsketten initiative** – catene educative – mira a migliorare la transizione tra scuola e VET. L'obiettivo è quello di evitare l'abbandono scolastico, supportare i giovani nel completare l'istruzione e la formazione professionale, riducendo i tempi di permanenza. Prevede anche il potenziamento della responsabilità sociale per contrastare l'imminente carenza di lavoratori qualificati, causato dal cambiamento demografico. 1.000 scuole secondarie inferiori e scuole per alunni con difficoltà di apprendimento ricevono da esperte guide educative supporto su base individuale e continua, in parte fino al completamento del VET. In totale 1.000 guide educative e circa 1.000 guide educative volontarie, provenienti dal Senior Expert Service, si prendono cura dello sviluppo educativo e professionale di circa 30.000 giovani.

WORKSHOP 4

Apprendimento differenziato

- Presentato da Tom Canning, Head teacher Tollgate Primary School, **Gran Bretagna**.

Tollgate Primary School a Londra e anche il **Campus Rütli** a Berlino rappresentano due esempi di scuole in aree svantaggiate

che sono riuscite, durante gli ultimi anni, a cambiare il clima di scuola, a supportare i loro bambini per un migliore apprendimento e, di conseguenza, a ridurre il numero dei drop-out e di coloro che conseguono scarsi risultati.

Nella **Tollgate Primary School** i docenti riconoscono una correlazione molto alta tra bassi risultati nella scuola primaria e studenti drop-out nella scuola secondaria. Un inizio fragile quando i bambini sono molto indietro nei risultati in entrata nella scuola secondaria, spesso si traduce in bassa autostima e in una sensazione di isolamento sociale. Le attitudini negative nell'apprendimento e la bassa autostima possono essere la vera ragione per la quale molti ragazzi lasciano l'educazione secondaria. I bambini sono in grado di recuperare, impegnarsi, sentirsi positivi e orgogliosi dei loro successi. Alla lunga, una cultura del lasciare indietro nei risultati scolastici può portare ad essere esclusi dalla società e dalla scuola ed essere causa di bullismo. La **Tollgate Primary School** è stata molto attiva nel fare educazione inclusiva, positiva e culturalmente rilevante per la vasta comunità multiculturale al cui servizio è la scuola. Forti legami con la vicina scuola secondaria aiutano gli studenti a considerare l'apprendimento come continuo e non suddiviso in compartimenti separati relativi alla scuola primaria, secondaria e all'università.

- Presentato da Cordula Heckmann, Head teacher Campus Rütli, **Germania**.

Campus Rütli mira soprattutto a mettere in atto un concetto nuovo e sostenibile di educazione che include la creazione di uno spazio sociale collettivo da prendere come modello. Due centri di accoglienza per bambini e un centro per giovani si sono fusi con il Campus. Un ventaglio completo di attività per l'accoglienza, l'orientamento e una molteplicità di istituzioni educative per giovani collaborano per la prima volta e hanno una comune responsabilità sulle spalle. L'azione coordinata dei differenti educatori, insegnanti e consulenti genera un livello massimo di supporto per genitori, bambini e giovani, tutti invitati a dare il proprio contributo in tale processo. I bambini del bacino di provenienza, quasi il 90% dei

quali provengono da famiglie immigrate, ricevono in tale Campus, insieme ai loro genitori, un supporto ottimale. Diversità culturali e multi linguistiche sono trattate opportunamente e vengono consolidate.

- Presentato da Verner Ljung, Association of Danish production Schools and Gert Møller, production school Korsør, **Danimarca**.

La **Production School** si rivolge a giovani sotto i 25 anni che non hanno completato una formazione qualificata. Il suo scopo principale è provvedere a che i giovani con differenti esperienze di apprendimento basate sul principio dell'apprendimento attraverso il lavoro pratico, lavorino in una comunità con precisi vincoli. Ciò aiuta a scoprire e a formare giovani con competenze professionali, sociali e personali. I partecipanti possono sviluppare le loro competenze nel lavoro in differenti laboratori che coprono un'ampia gamma di attività. Inoltre le scuole offrono consulenza nell'insegnamento generale per preparare i partecipanti all'avvio di un regolare programma di educazione per giovani.

- Presentato da Jérôme Teillard, Ministry of Education, **Francia**.

Il **Micro Licées** offre la possibilità, per coloro che abbandonano la scuola, di completare l'educazione secondaria superiore. Il lavoro si basa sull'apprendimento in piccoli gruppi e tiene conto dei risultati dei propri studenti in precedenti esperienze di apprendimento.

ALLEGATO

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

IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA,

[...]

RACCOMANDA AGLI STATI MEMBRI:

di far uso del quadro delineato nell'allegato della presente raccomandazione, in funzione della situazione nazionale, per:

- 1) individuare i principali fattori che portano all'abbandono scolastico e monitorare le caratteristiche del fenomeno a livello nazionale, regionale e locale, e così porre le basi per l'adozione di misure mirate ed efficaci, fondate su dati di fatto;
- 2) assicurare che entro il 2012 siano in essere strategie globali riguardo all'abbandono scolastico e che esse siano attuate in linea con le priorità nazionali e gli obiettivi di Europa 2020. Porre in essere strategie globali che includano misure di prevenzione, misure di intervento e misure di compensazione, queste ultime volte a riavvicinare allo studio coloro che hanno abbandonato l'istruzione;
- 3) includere in dette strategie misure dirette in modo specifico alle categorie di soggetti che negli Stati membri sono maggiormente esposti al rischio di abbandono scolastico, come i giovani in condizioni socioeconomiche svantaggiate, gli immigrati e i Rom, o con bisogni educativi speciali;
- 4) indirizzare coerentemente dette strategie sia all'istruzione generale che all'istruzione e alla formazione professionale, tenendo conto dei rispettivi problemi specifici;
- 5) integrare misure destinate a ridurre il tasso di abbandono nelle politiche rivolte all'infanzia e ai giovani e coordinare le attività dei diversi settori;
- 6) nel riconoscere il ruolo chiave svolto dagli insegnanti, dai dirigenti scolastici e da altro personale del settore dell'istruzione, far sì che a dette misure e attività siano associati tutti i soggetti interessati per aiutare le persone a rischio di abbandono o che hanno già lasciato la scuola,

INVITA LA COMMISSIONE:

- 1) nell'ambito di ET 2020, a contribuire agli sforzi degli Stati membri monitorando l'evolversi della situazione ai diversi livelli dell'istruzione negli Stati membri al fine di individuarne le tendenze;

- 2) ad appoggiare le strategie degli Stati membri attraverso lo scambio di esperienze e di buone pratiche e favorire un'efficace informazione reciproca, attività di networking e di sperimentazione con approcci innovativi tra gli Stati membri sulle misure volte a ridurre l'abbandono scolastico e a migliorare i risultati scolastici degli alunni appartenenti a categorie a rischio di abbandono scolastico;
- 3) ad includere misure dirette a ridurre il tasso di abbandono scolastico in tutte le iniziative dell'Unione per l'infanzia e la gioventù;
- 4) ad avviare studi comparativi e ricerche che contribuiscano allo sviluppo di politiche efficaci contro l'abbandono scolastico, e ad incoraggiare la cooperazione tra gli Stati membri in questo settore;
- 5) ad adoperarsi affinché i programmi dell'Unione in materia di apprendimento permanente, gioventù e ricerca, nonché i fondi strutturali europei con la collaborazione degli Stati membri e fatti salvi i negoziati sul futuro quadro finanziario, contribuiscano all'attuazione delle strategie degli Stati membri riguardanti l'abbandono scolastico;
- 6) a riferire periodicamente sui progressi compiuti verso l'obiettivo fissato dalla strategia Europa 2020 e sull'attuazione delle pertinenti strategie degli Stati membri relative all'abbandono scolastico mediante l'analisi annuale della crescita e nell'ambito degli accordi in materia di comunicazione previsti da ET 2020.

Fatto a Lussemburgo, addì 28 giugno 2011.

Per il Consiglio. Il presidente Fazekas S.

ALLEGATO

UN QUADRO PER POLITICHE GLOBALI DI RIDUZIONE DELL'ABBANDONO SCOLASTICO

Le strategie relative all'abbandono scolastico dovrebbero essere basate su un'analisi delle cause del fenomeno condotta ai livelli nazionale, regionale e locale, dato che i tassi medi nascondono spesso grandi differenze tra regioni o paesi. I giovani che abbandonano la scuola costituiscono un gruppo eterogeneo e le ragioni individuali dell'abbandono variano sensibilmente. La famiglia di provenienza e le condizioni socioeconomiche generali, come pure l'attrazione esercitata dal mercato del lavoro, sono fattori importanti. Il loro effetto è condizionato dalla struttura del sistema di istruzione e formazione, dalle opportunità formative e dall'ambiente formativo. Il coordinamento delle politiche relative al benessere dell'infanzia e dei giovani, alla sicurezza sociale, all'occupazione giovanile e alle prospettive professionali ha un ruolo importante nella riduzione dell'abbandono scolastico.

1. Individuazione dei principali fattori e monitoraggio

[...]

Politiche basate su dati di fatto devono prestare un'attenzione particolare ai risultati ottenuti, secondo i vari settori, dai sistemi di istruzione o formazione. Per mettere in atto politiche realistiche ed efficaci in rapporto ai costi è necessario disporre di dati aggiornati sul fenomeno (tassi di abbandono, passaggi tra livelli di istruzione, tassi di iscrizione e di completamento nell'istruzione secondaria superiore, assenteismo, elusione dell'obbligo scolastico) che permettano un'analisi a livello locale, regionale e nazionale:

- la raccolta di informazioni dovrebbe permettere di analizzare le principali ragioni dell'abbandono scolastico per i vari gruppi di studenti, scuole, tipi di istituti di istruzione o di formazione, comuni o regioni,
- per definire con più precisione gli interventi da adottare può essere utile incrociare i dati sugli abbandoni e i dati contestuali, in particolare di tipo socioeconomico, come pure raccogliere e analizzare informazioni sulle ragioni che spingono i giovani ad abbandonare la scuola e sulle loro prospettive professionali,
- valutare l'efficacia e l'efficienza delle misure già adottate per ridurre l'abbandono scolastico è importante per migliorare le strategie e i programmi destinati ad accrescere le chance di successo scolastico.

2. Quadro d'azione

Strategie globali relative all'abbandono scolastico richiedono una pluralità di interventi coordinati in diversi settori e l'integrazione di misure per la riduzione dell'abbandono scolastico in tutte le politiche per l'infanzia e per i giovani. Oltre alle politiche in materia di istruzione che promuovono sistemi scolastici di qualità, ciò include le politiche sociali, i servizi di sostegno, le politiche del lavoro, della gioventù, della famiglia e dell'integrazione. Sono importanti anche il coordinamento orizzontale tra i vari attori e il coordinamento tra i diversi livelli di gestione. Le strategie relative all'abbandono dovrebbero includere gli aspetti della prevenzione, dell'intervento e della compensazione. Gli Stati membri dovrebbero definire i dettagli delle loro strategie in funzione delle proprie situazioni e dei propri contesti.

2.1. Le POLITICHE DI PREVENZIONE sono volte a ridurre il rischio di abbandono scolastico prima che i problemi sorgano. Sono misure intese a ottimizzare l'offerta di istruzione e formazione per migliorare le prospettive di successo scolastico ed eliminare gli ostacoli che vi si frappongono.

Hanno come obiettivo quello di porre solide basi che permettano agli scolari di sviluppare il loro potenziale e di integrarsi nella scuola. Le politiche di prevenzione potrebbero comprendere vari fattori:

- 1) poter fruire di un'istruzione e di un'assistenza di alta qualità fin dalla prima infanzia è fondamentale per tutti e soprattutto per gli scolari che provengono da ambienti svantaggiati, compresi i migranti e i Rom. Favorisce il benessere fisico, lo sviluppo sociale e psichico, l'acquisizione di competenze cognitive linguistiche e di base. L'offerta educativa deve essere di alta qualità, di costo ragionevole, assicurata da personale adeguato e accessibile alle famiglie provenienti da ambienti svantaggiati;
le politiche di prevenzione prendono in considerazione l'organizzazione dei sistemi di istruzione e formazione, le risorse che vi sono destinate, la disponibilità, la permeabilità e la flessibilità dei percorsi formativi, il divario tra maschi e femmine, il sostegno agli alunni provenienti da ambienti svantaggiati o di madrelingua diversa;
- 2) accrescere l'offerta formativa, garantendo opportunità di istruzione e formazione oltre l'età dell'obbligo scolastico, può influenzare il comportamento dei giovani e delle loro famiglie e migliorare i tassi di completamento del secondo ciclo dell'istruzione secondaria;
- 3) promuovere politiche attive di lotta contro la segregazione e forme di sostegno supplementare alle scuole delle zone svantaggiate o con un gran numero di alunni provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati aiutano queste scuole a diversificare la loro composizione sociale e migliorare la loro offerta formativa. Ciò migliora il successo scolastico di questi alunni e a ridurre il rischio di abbandono scolastico;
- 4) insistere sul valore della diversità linguistica e aiutare i bambini di madrelingua diversa a migliorare la loro conoscenza della lingua di insegnamento e, ove opportuno, della madrelingua e gli insegnanti a insegnare ad alunni con livelli di competenza linguistica diversi sono misure che possono far migliorare il rendimento scolastico dei bambini provenienti da famiglie di immigrati e ridurre il rischio di abbandono;
- 5) favorendo la partecipazione dei genitori, rafforzando la loro cooperazione con la scuola e creando forme di partenariato tra la scuola e i genitori, è possibile accrescere la motivazione degli alunni ad apprendere;
- 6) accrescere la flessibilità e la permeabilità dei percorsi formativi (ad esempio modularizzando i corsi o alternando scuola e lavoro) è particolarmente utile per gli studenti con scarso rendimento scolastico e può indurli a proseguire uno studio o una formazione che meglio si adatta alle loro esigenze e alle loro capacità. Consente inoltre di affrontare cause di abbandono specifiche di ciascun sesso, come

l'ingresso precoce nel mercato del lavoro o le gravidanze delle adolescenti. Inoltre, le misure che limitano le ripetenze sostituendole con un sostegno individuale flessibile sono correlate a un minore abbandono scolastico;

- 7) il rafforzamento dei percorsi di formazione professionale di qualità, della loro attrattiva e della loro flessibilità offre agli studenti a rischio alternative credibili all'abbandono. Un'istruzione e una formazione professionali ben integrate nel sistema generale di istruzione e formazione offrono percorsi alternativi di accesso all'istruzione secondaria superiore e all'istruzione terziaria;
- 8) il rafforzamento del nesso tra i sistemi di istruzione e formazione e il settore lavorativo, al fine di porre in evidenza i benefici derivanti dal completamento dell'istruzione in termini di possibilità di lavoro future. Ciò potrebbe realizzarsi attraverso tirocini o un maggiore coinvolgimento dei datori di lavoro negli istituti d'istruzione.

2.2. Le POLITICHE DI INTERVENTO mirano a contrastare l'abbandono scolastico migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione nelle istituzioni educative, reagendo ai segni premonitori e fornendo un sostegno mirato agli studenti o ai gruppi di studenti a rischio di abbandono scolastico. Interessano tutti i livelli dell'istruzione, dalla scuola della prima infanzia al secondo ciclo dell'istruzione secondaria.

Al livello della scuola o dell'istituzione di formazione, le strategie contro l'abbandono scolastico si inseriscono in una politica globale di sviluppo scolastico. Esse mirano a creare un ambiente di apprendimento positivo, a rafforzare la qualità e l'innovazione pedagogiche, a migliorare la capacità degli insegnanti di far fronte alla diversità sociale e culturale e a sviluppare metodi di lotta contro le violenze e il bullismo. Le politiche d'intervento potrebbero comprendere varie iniziative:

- 1) trasformare le scuole in comunità di apprendimento fondate su una visione dello sviluppo scolastico condivisa da tutte le parti in causa, utilizzare l'esperienza e la conoscenza di tutti e offrire un ambiente aperto, stimolante e gradevole che incoraggi i giovani a proseguire lo studio o la formazione;
- 2) predisporre sistemi di allarme che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio può permettere di adottare misure efficaci prima che i problemi insorgano, gli studenti comincino a sentirsi a disagio, a marinare la scuola o ad abbandonarla anzitempo;
- 3) stabilire una rete di rapporti con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola, come comunità locali, organizzazioni che rappresentano immigrati o minoranze, associazioni sportive e culturali o organizzazioni di datori di lavoro e della società civile, permette di trovare soluzioni

globali per aiutare gli studenti a rischio e facilitare l'accesso all'aiuto esterno, ad esempio di psicologi, assistenti sociali e operatori giovanili, servizi culturali e locali. A questo scopo può essere utile l'azione di mediatori appartenenti alla comunità locale, in grado di facilitare la comunicazione e ridurre la diffidenza;

- 4) fornire agli insegnanti strumenti che li aiutino nel loro lavoro con gli studenti a rischio è indispensabile perché le misure prese nelle scuole abbiano efficacia. La formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo possono consentire a insegnanti e dirigenti scolastici di far fronte alla diversità di provenienza degli alunni, di aiutare alunni provenienti da ambienti svantaggiati sotto il profilo socioeconomico e di risolvere situazioni difficili;

- 5) attività extracurricolari, artistiche, culturali e sportive possono rafforzare l'autostima degli alunni a rischio e accrescere la loro capacità di superare le difficoltà incontrate a scuola;

le politiche d'intervento a livello individuale sono dirette a fornire agli studenti a rischio di abbandono scolastico una serie di meccanismi di sostegno che possono essere adattati alle loro esigenze. Hanno come obiettivi specifici lo sviluppo personale, per rafforzare la loro capacità di reazione, e la risoluzione di difficoltà concrete, che possono essere di natura sociale, cognitiva o psicologica:

- 1) il mentoraggio aiuta gli alunni a superare specifiche difficoltà scolastiche, sociali o personali. Individualmente (mentoraggio) o in piccoli gruppi (tutoraggio), gli alunni ricevono un aiuto personalizzato, spesso fornito da educatori, da membri della comunità o dai loro coetanei;
- 2) calibrare l'insegnamento ai bisogni degli alunni, rafforzare i metodi di apprendimento individualizzati e offrire un sostegno permettono agli alunni a rischio di adattarsi alle esigenze dell'istruzione formale e di superare le barriere create dal sistema di istruzione e di formazione e possono così contribuire a limitare le ripetenze;
- 3) il rafforzamento delle attività di orientamento e di consulenza facilita le scelte professionali degli studenti, le transizioni all'interno del sistema scolastico o tra il mondo della scuola e quello del lavoro, riduce il rischio di decisioni errate dovute a false aspettative o ad informazioni insufficienti, aiuta i giovani a compiere scelte che corrispondono alle loro ambizioni, ai loro interessi personali e ai loro talenti;
- 4) garantire che i giovani la cui situazione economica può determinare il loro abbandono scolastico abbiano accesso a un adeguato

sostegno finanziario. Ove opportuno, tale sostegno potrebbe essere soggetto a condizioni o collegato alle prestazioni sociali.

2.3. Le POLITICHE DI COMPENSAZIONE sono destinate ad aiutare quanti abbandonano anzitempo la scuola a riavvicinarsi allo studio, offrendo loro la possibilità di tornare a frequentare corsi di istruzione e formazione e di acquisire le qualifiche che non hanno potuto ottenere.

Le politiche di compensazione potrebbero comprendere vari elementi:

- 1) i programmi d'istruzione della "seconda opportunità", che offrono condizioni di apprendimento che rispondono alle esigenze specifiche delle persone che hanno abbandonato la scuola, riconoscono la formazione che essi hanno acquisito in passato e li aiutano a migliorare le loro condizioni di vita. Tali programmi sono diversi dalle scuole dal punto di vista organizzativo e pedagogico e spesso sono caratterizzati da piccoli gruppi di studenti, da un insegnamento personalizzato, consoni all'età e innovativo e da percorsi formativi flessibili. Nella misura del possibile, questi devono essere facilmente accessibili e gratuiti;
- 2) varie vie di reinserimento nel sistema generale di istruzione e formazione, la cui offerta è importante. Corsi di recupero che danno particolare risalto alle attività di orientamento possono aiutare a colmare le lacune create in conseguenza dell'interruzione degli studi e facilitare il reinserimento nel sistema scolastico;
- 3) il riconoscimento e la convalida della formazione precedente, comprese le competenze acquisite attraverso l'apprendimento non formale o informale, che rafforzano la fiducia e l'autostima dei giovani e ne facilitano il reinserimento nel sistema dell'istruzione. Questo può motivare gli studenti a proseguire gli studi e la formazione e aiutarli a individuare i loro talenti e a fare scelte migliori per la loro carriera professionale;
- 4) il sostegno individuale specifico che integra l'aiuto sociale, finanziario, educativo e psicologico per i giovani in difficoltà. Questo sostegno è particolarmente importante per i giovani in situazioni di grave disagio sociale o psicologico che impediscono loro di proseguire gli studi o la formazione.

PARTE SECONDA

**LA SCUOLA "A SINGHIOZZO"
L'INDAGINE NELL'VIII MUNICIPALITÀ DEL
COMUNE DI NAPOLI**

Paolo Battimiello
Paola Cortellessa
Massimo Maciocia
Lucia Veneruso

In un'epoca in cui individualismo ed egocentrismo prevalgono sugli altri valori, la "rete" rappresenta il segnale di un possibile cambiamento. Essa non è adesione formale a un modello precostituito. La rete è partecipazione, responsabilità, sforzo comune.

Il nostro ringraziamento va a tutte le scuole che hanno condiviso gli obiettivi dell'indagine sulla "Frequenza a Singhiozzo". Il loro contributo è stato fondamentale per completare la raccolta dei dati e per una diffusione dei risultati che, si spera, possa aprire la strada a nuove modalità di intervento.

*Paolo
Paola
Massimo
Lucia*

NOTA INTRODUTTIVA

L’indagine presentata nella Parte seconda di questo volume rappresenta non solo un punto di arrivo, ma segna l’inizio di un nuovo percorso del quale diventano protagoniste tutte le scuole del Comune di Napoli. Infatti con la Conferenza di servizio del 31 maggio 2012, indetta da questo Ufficio Scolastico Regionale, si è provveduto ad estendere il monitoraggio sulle assenze saltuarie su tutte le dieci Municipalità. L’intento è quello di delineare una mappatura del fenomeno della “Frequenza a Singhiozzo” sul territorio napoletano, per valutarne la diffusione e la portata. Ciò che nell’indagine viene individuato come un chiaro segno premonitore dell’abbandono scolastico precoce, andrà considerato con attenzione nel costruire mirate azioni di intervento, da indirizzare soprattutto a quelle scuole nelle quali la problematica “F.a.S.” raggiunge livelli elevati ed assai preoccupanti.

Negli ultimi tempi, si è andata ad incrementare la consapevolezza, a livello nazionale ed europeo, che l’abbandono scolastico precoce, derivando da fattori sociali, economici e familiari, va affrontato con un approccio intersettoriale, nel quale la scuola appare come soggetto centrale, capace di costruire la necessaria sinergia di azioni tra gli attori del territorio. Il fine è quello di mantenere i bambini e i ragazzi entro un sistema di “sponda adulta competente” che, soprattutto nelle aree ad alto rischio di esclusione sociale, può contribuire ad allontanare dall’insidia della microcriminalità e della criminalità organizzata.

Di certo, un notevole passo nella direzione della cooperazione interistituzionale potrà essere compiuto attraverso l’utilizzazione delle risorse messe a disposizione in attuazione del “Piano d’Azione Coesione”, promosso dal Ministero della Coesione territoriale e dalla Commissione Europea, in stretta sinergia fra MIUR, Regioni Obiettivo Convergenza, Ministero dello Sviluppo Economico, Ministero del Lavoro e Ministero dell’Economia. L’Avviso per la “Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave

esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti” (azione F.3), di recente emanazione e finanziato con il Fondo Sociale Europeo, richiede alle scuole di aderire a un modello complesso d’azione integrata. Tra i numerosi elementi innovativi presenti nel Bando, che sollecitano modalità ad oggi poco utilizzate per contrastare l’abbandono scolastico precoce e l’insuccesso scolastico, emerge infatti la richiesta, inoltrata alle scuole e agli attori del territorio, di “fare rete” e di dare una risposta articolata e multisettoriale ad un problema così complesso.

La prima fase, rappresentata da una procedura per individuare gli istituti scolastici capofila delle reti attuatrici degli interventi, sottolinea la fondamentale importanza del ruolo della scuola e valorizza le competenze e la professionalità dei suoi operatori, soprattutto di coloro che lavorano quotidianamente in realtà problematiche.

Questo Ufficio è chiamato a dare supporto nella predisposizione dei progetti esecutivi da parte degli istituti scolastici selezionati e avrà altresì il compito di diffondere le indicazioni contenute nelle specifiche Linee guida.

Il principio della cooperazione interistituzionale ha orientato anche l’organizzazione della Conferenza di servizio del 31 maggio, durante la quale l’assessore all’istruzione del Comune di Napoli, la dott.ssa Palmieri, ha fatto pervenire il suo pieno sostegno all’estensione del modello di indagine a tutte le scuole di Napoli. Parimenti, il prof. Musella, preside della Facoltà di Scienze Politiche dell’Università Federico II di Napoli, nel suo intervento ha sottolineato l’importanza dell’indagine che, essendo centrata sulle scuole del primo ciclo, apre un nuovo campo d’osservazione per le ricerche sviluppate dalla Facoltà nel settore degli investimenti in capitale umano. All’articolato dibattito, successivamente sviluppatosi, hanno partecipato attivamente le scuole presenti, le quali hanno confermato che il fenomeno della frequenze irregolari nelle scuole del primo ciclo è percepito come diffusamente presente, soprattutto in quegli istituti scolastici allocati in territori ad alto rischio di esclusione sociale. Le scuole hanno pertanto convenuto sull’opportunità di partecipare all’indagine.

I dati sono tuttora in fase di elaborazione e sarà cura dell'USR provvedere alla restituzione degli esiti a tutti i portatori di interesse.

Si auspica, pertanto, che nella nostra Regione si possa aprire una nuova stagione in cui le misure per contrastare l'“Early School Leaving” assumano quelle caratteristiche di efficienza ed efficacia, indispensabili per condurre la Campania a colmare il gap che la separa dai livelli di ESL rilevati in altre Regioni.

In tale quadro d'azione si colloca il contributo dato dall'indagine sull'VIII Municipalità del Comune di Napoli, quivi presentata. Con essa è stato possibile accendere i riflettori su una problematica troppo a lungo “sommersa”, al fine di sollecitare la costruzione di tempestive misure di intervento sull'abbandono scolastico precoce, da prevedere anche nelle scuole del 1° ciclo di istruzione.

Il ringraziamento di questo Ufficio va a tutte le scuole che hanno partecipato alla rilevazione, compiendo un notevole sforzo organizzativo per la raccolta assai laboriosa dei dati.

Un ringraziamento particolare va al gruppo di lavoro che ha curato la ricerca, restituendone gli esiti e contestualizzandoli nel panorama delle buone prassi in Europa.

*Il Direttore Generale dell'USR
per la Campania
Diego Bouché*

LA “FREQUENZA A SINGHIOZZO”

L’indagine “**La Scuola a Singhiozzo**”, realizzata nell’VIII Municipalità del Comune di Napoli, ha avuto come primo obiettivo quello di evidenziare l’esistenza di un fenomeno, considerato come una criticità diffusa su vasta scala dalle scuole del territorio: la “*Frequenza a Singhiozzo*” (di seguito denominata F.a.S.). La F.a.S. rappresenta una irregolarità nella frequenza degli alunni del 1° ciclo di istruzione e può essere individuata, come di seguito vedremo, sia come indicatore di un disagio, sia come segno premonitore dell’abbandono scolastico precoce.

Anche se si tratta di un monitoraggio che ha interessato un piccolo territorio, l’impostazione metodologica contiene molti elementi che ne sottolineano la coerenza con quanto suggerito dall’Europa nella Raccomandazione sulle politiche di riduzione dell’abbandono scolastico e nel quadro d’azione in essa allegato. La ricerca appare anche in linea con le indagini sull’assenteismo realizzate in altri Paesi, sopra descritte, ma a differenza di esse analizza un campo assai poco considerato: le scuole dell’infanzia, primarie e secondarie di 1° grado.

I risultati danno oggettivo riscontro dell’alto numero di assenze saltuarie degli studenti dai 5 ai 13 anni. Il carattere saltuario delle assenze e il loro reiterarsi nel tempo accentua l’insidiosità della problematica, impedendo l’attivazione di procedure ed interventi che, in genere, i Servizi Sociali del Comune di Napoli prevedono solo dopo un periodo continuativo di assenze dalla scuola.

La ricerca si è sviluppata a seguito del settimo PLA (Peer Learning Activity), tenuto nel 2009 nel quartiere di Scampia (VIII Municipalità di Napoli) dal Cluster “Access and Social Inclusion in Lifelong Learning” della Commissione Europea⁴⁴. A conclusione

44 Per quattro anni (2006-2010) la Direzione Generale dell’Istruzione e della Cultura (DG EAC) della Commissione Europea ha promosso le attività del Cluster

dei lavori, le scuole del territorio di Scampia hanno fatto proprio il suggerimento del Cluster di costruire un “*Modello Scampia per l’inclusione sociale*” che proponesse, in tema di Early School Leaving, nuove soluzioni adeguate alle problematiche del territorio. Come primo passo, si è ritenuto opportuno realizzare un modello d’indagine che fosse in grado di dimostrare l’esistenza del fenomeno F.a.S e la sua incidenza sui tassi di insuccesso e di abbandono scolastico precoce.

L’indagine punta anche a sollecitare la costruzione di un sistema di allarme rapido (Early Warning System_EWS) che, mediante azioni di monitoraggio più dettagliate, aiuti ad individuare i bambini a rischio di abbandono scolastico precoce, già nei primi livelli dell’istruzione. Si ritiene infatti che focalizzare l’attenzione sulle scuole del 1° ciclo di istruzione, prevedendo per esse nuove modalità di intervento, sia una scelta vincente nella lotta all’ESL⁴⁵.

“Access and Social Inclusion” che ha coinvolto 17 Stati membri nello studio delle problematiche relative all’abbandono scolastico e all’esclusione sociale. Il lavoro del Cluster ha contribuito all’elaborazione della Comunicazione della Commissione sulla lotta contro l’abbandono scolastico. Per un approfondimento: “Summary Report on the Peer Learning Activity on Measures targeted at disadvantaged youth” 21-24 aprile 2009 <http://www.kslll.net/Documents/Naples%20PLA%20report.pdf>

45 Nella relazione “Gli invisibili: i ragazzi che sfuggono alla scuola”, Orazio Niceforo sollecita una maggiore attenzione per la scuola primaria, evidenziando che le radici della dispersione possono anche trovarsi nella percentuale ridotta di tempo pieno (1,9%) nelle classi di scuola primaria a Napoli, fortemente differente da quella registrata nelle stesse classi a Milano (91,9%). Il dato è contenuto nel succitato Rapporto di Tuttoscuola. Atti del Seminario Internazionale “O la scuola o la vita”. Bologna 24-25 febbraio 2012

http://ospitiweb.indire.it/adi/SemFeb2012_Atti/08_Niceforo/sa12N_frame_dir.htm

IL MODELLO DI RILEVAZIONE

Il modello per rilevare la F.a.S. è stato elaborato dal gruppo di lavoro⁴⁶ per raccogliere dati oggettivi su un ampio campione di scuole. La ricerca si è sviluppata in tre step. Nella prima fase (anno scolastico 2009/10), si è somministrato il modello di rilevazione solo alle scuole di Scampia, raccogliendo i dati relativi alle assenze del triennio 2007-2010 di tutti gli alunni del 1° ciclo di istruzione (infanzia, primaria e secondaria di 1° grado). Nello step successivo (anno scolastico 2010/11), l’indagine è stata allargata a tutte le scuole dell’VIII Municipalità di Napoli (quartieri di Marianella, Piscinola, Chiaiano)⁴⁷, di cui fa parte il quartiere di Scampia, raccogliendo sempre i dati del triennio 2007-2010. Infine, nell’anno scolastico 2011/12 si è provveduto all’aggiornamento dei dati per tutta l’VIII Municipalità, monitorando l’ultimo biennio 2010-2012. L’indagine è stata attivata nell’ambito del Piano Regionale del Programma “Europa dell’Istruzione”, presentato dall’Ufficio Scolastico Regionale per la Campania e finanziato dalla Direzione Generale Affari Internazionali del MIUR.

Il modello somministrato alle scuole si compone di alcune schede, sulle quali vengono registrate le assenze degli alunni relative a ciascun anno scolastico, suddividendole in 4 fasce⁴⁸:

46 Il gruppo di lavoro è costituito dalla referente del programma “Europa dell’Istruzione”, da un componente del Nucleo presente presso l’USR per la Campania, dal DS e il docente con funzioni vicarie dell’I.C. “Virgilio IV” di Scampia.

47 Per i dati socio-economici, si veda Appendice 1.

48 Le fasce corrispondono a quelle previste dall’Allegato tecnico al DM 74/2010, relativo all’Anagrafe nazionale degli studenti, peraltro emanato successivamente all’avvio dell’indagine

http://www.istruzione.it/web/istruzione/dm74_10

Numero di giorni di assenza	}	minore di 30/anno tra 31 e 60/anno tra 61 e 90/anno maggiore di 90/anno
-----------------------------	---	--

Una volta raccolti i dati, si è avviata una riflessione sul criterio per definire l'irregolarità della frequenza degli alunni. Come sottolineato nella Parte prima, secondo il nostro ordinamento⁴⁹, nella scuola secondaria di 1° grado la frequenza è richiesta solo ai fini della validità dell'anno scolastico. Infatti, qualora si verifichi un'irregolarità considerevole, tale da non consentire di operare una valutazione dell'apprendimento del discente, è prevista la non ammissione alla classe successiva. Pertanto, quando si parla di irregolarità della frequenza si vuole intendere che il numero di assenze supera la soglia prevista per la validazione dell'anno (circa 45 giorni)⁵⁰. Se poi si va ad esaminare la scuola primaria, non esiste alcun parametro per definire l'irregolarità della frequenza, poiché per tale grado di scuola non è prevista alcuna soglia da rispettare in relazione al numero di assenze. L'anno viene in ogni caso validato. Sembra che il legislatore non abbia neppure preso in considerazione la possibilità che bambini così piccoli possano accumulare un elevato numero di assenze. Tanto è vero che alle scuole non è richiesto di monitorare la frequenza.

Nel realizzare i grafici, si è proceduto ad accorpare in un'unica fascia le ultime due (tra i 61 e i 90 e oltre i 90 giorni di assenza all'anno), poiché il numero delle assenze, considerato da entrambe le fasce, va a definire la frequenza come irregolare, secondo il criterio

49 D. Lgs. 59/2004

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>

D.P.R.122/2009

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/da61b5db-024f-47bf-b2ab-e5c130d2d4e5/dpr122_2009.pdf

50 La variabilità è connessa alla personalizzazione del monte ore annuo.

Circolare MIUR n.20/ 2011

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ec6d8e5d-4fcb-45a9-8742-7cc11ffa1e63/cm20_11.pdf

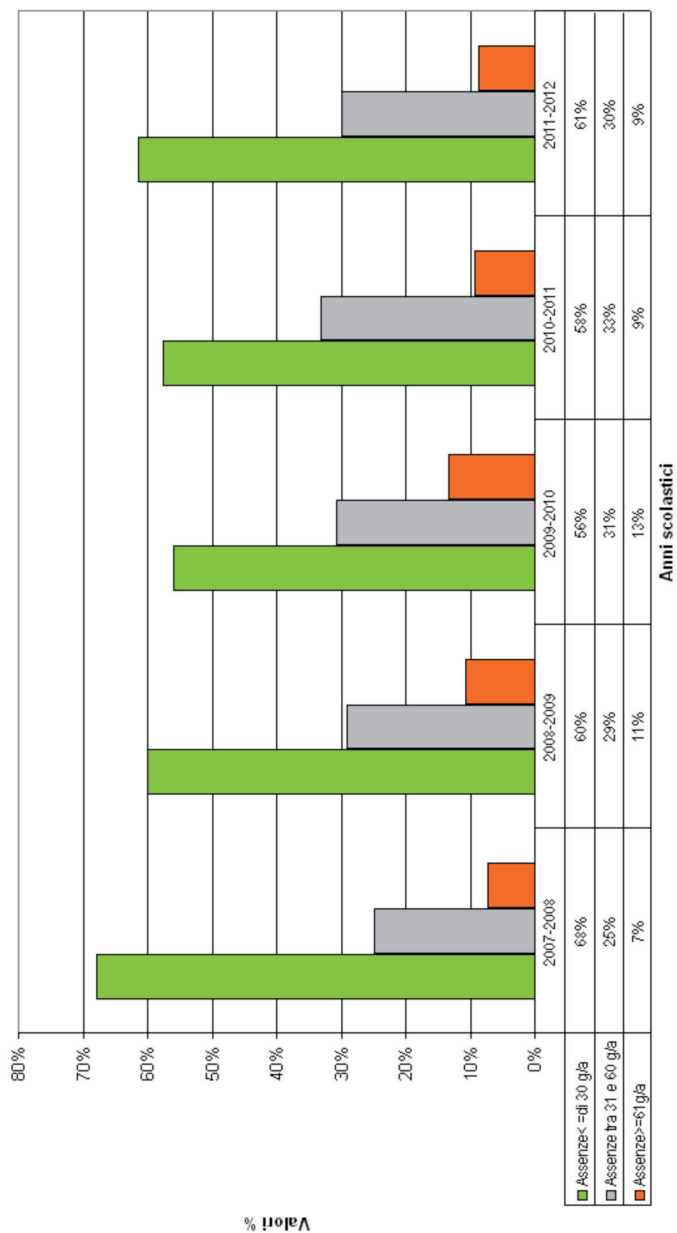
sopra esposto. La fascia intermedia (assenze tra i 31 e i 60 giorni all’anno) rappresenta comunque una criticità, poiché comprende anche una percentuale di alunni con assenze superiori ai 45 giorni all’anno. Nella lettura dei grafici va quindi tenuto presente che solo la prima fascia restituisce i dati di una frequenza che rientra pienamente nel parametro della regolarità.

LA VALUTAZIONE DELL'ENTITÀ DEL FENOMENO

Dai dati aggregati, relativi sia alle scuole primarie che alle scuole secondarie di 1° grado (13 scuole, si veda Tab.3), viene evidenziata nel triennio (anni scolastici 2007-08, 2008-2009, 2009-10) una progressiva diminuzione del numero degli alunni con una frequenza scolastica regolare (fino a 30 giorni), ed un corrispondente aumento del numero di coloro che accumulano un numero di assenze superiori a 60 giorni. Nel biennio successivo (anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012) si registra una leggera inversione di tendenza (grafici 1 e 2).

Grafico 1

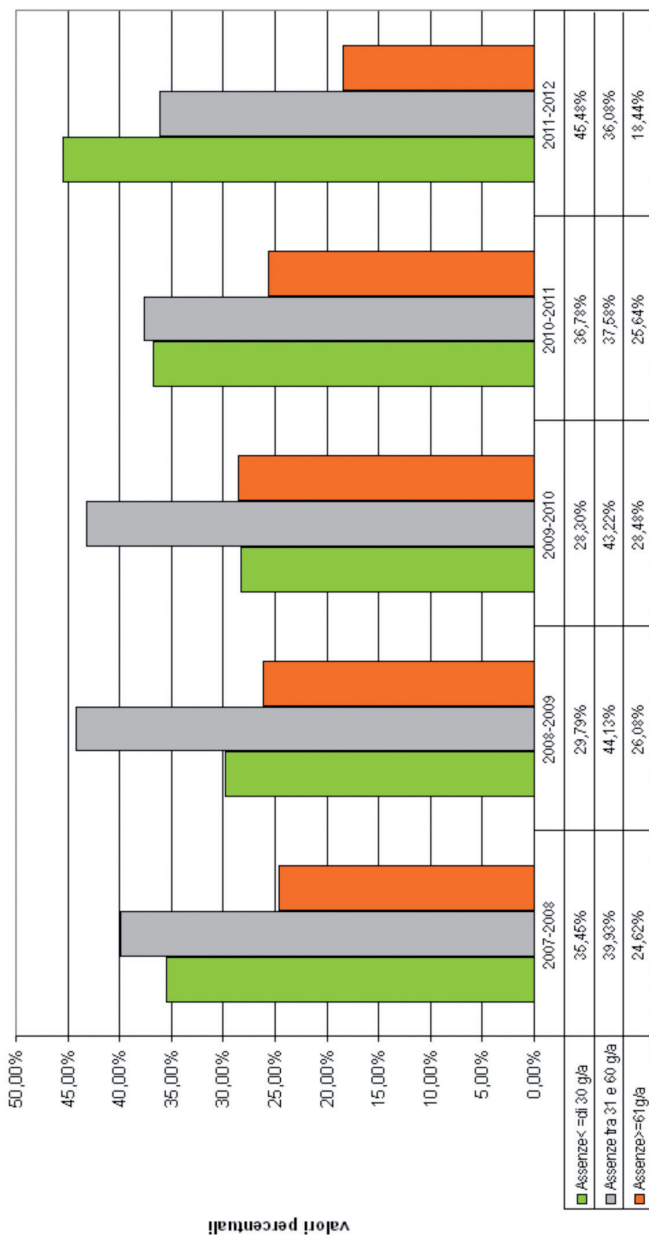
VIII Municipalità: frequenze scuola primaria su totali allievi in %



Valori %

Grafico 2

VIII Municipalità: frequenze scuola secondaria di primo grado su totali allievi in V%

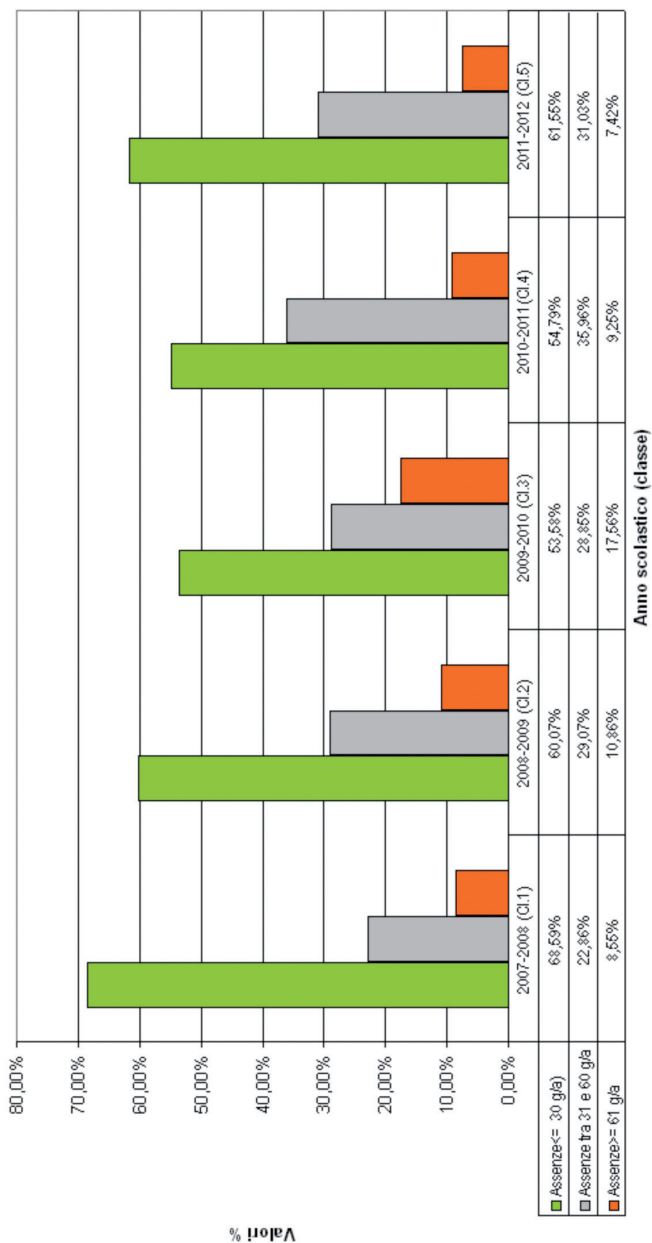


valori percentuali

I risultati rappresentano la F.a.S. come una criticità rilevante e diffusa in tutte le scuole del 1° ciclo di Scampia e dell’VIII Municipalità. Dalla lettura dei dati aggregati della scuola primaria, si evincono dati assai preoccupanti. Circa il 40% delle assenze è rappresentato dalla somma delle assenze superiori ai 60 giorni e di quelle tra 31 e 60 giorni all’anno. Inoltre, risulta che la regolarità della frequenza presenta un trend negativo già a partire dalle prime tre classi della scuola primaria, per poi subire un’inversione di tendenza nelle quarte e quinte classi, in corrispondenza del biennio 2010-2012 (grafico 3).

Grafico 3

VIII Municipalità: scuola primaria -andamento frequenze su totali allievi e classi successive nel quinquennio (V%)



Valori %

Nel grado successivo di scuola (secondaria di 1° grado), le percentuali di coloro che frequentano saltuariamente sono notevolmente più alte rispetto alla scuola primaria, pur seguendo lo stesso trend in relazione al triennio 2007-2010 e al biennio 2010-2012 (grafico 2).

Nel raccogliere i dati sulla frequenza dei cinquenni (terzo anno della scuola dell'infanzia), relativamente agli anni scolastici 2009-2012, è risultato che un elevato numero di bambini accumula assenze tra i 30 e i 60 o superiori ai 60 giorni all'anno (il grafico 4 restituisce i dati in valori assoluti). È vero che nel nostro ordinamento la frequenza per la scuola dell'infanzia non è obbligatoria (l'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni⁵¹). Ma non si possono ignorare gli effetti positivi del childcare, peraltro sottolineati in molti documenti che affermano l'importanza di frequentare tale segmento di scuola, soprattutto per i bambini che provengono da famiglie più svantaggiate⁵².

Il dato che in Italia la maggior parte dei bambini (circa il 95%) è iscritta nelle strutture educative fino dai 3 anni⁵³ viene considerato

51 Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139 http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

Circolare n. 110/2011 <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=8057>

52 La Comunicazione della Commissione "Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori" del 17.2.2011, afferma che "l'ECEC (*Early Childhood Education and Care*) svolge un ruolo estremamente importante nel ridurre l'abbandono scolastico precoce". I mancati investimenti nell'apprendimento precoce comportano livelli notevolmente più elevati di spese riparatorie nelle fasi successive dell'esistenza, meno efficaci in rapporto al costo e collegabili all'aumento della spesa per la criminalità, la salute, la disoccupazione e altre politiche sociali. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>

Si veda anche, Daniela Del Boca e Silvia Pasqua. Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia. WORKING PAPER n. 36, dicembre 2010 http://www.fga.it/uploads/media/D_Del_Boca_-_S._Pasqua_Esiti_scolastici_e_comportamentali_famiglia_e_servizi_per_l_infanzia_-_FGA_WP36.pdf

53 "Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali culturali", Eurydice. Bruxelles 2009 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098IT.pdf

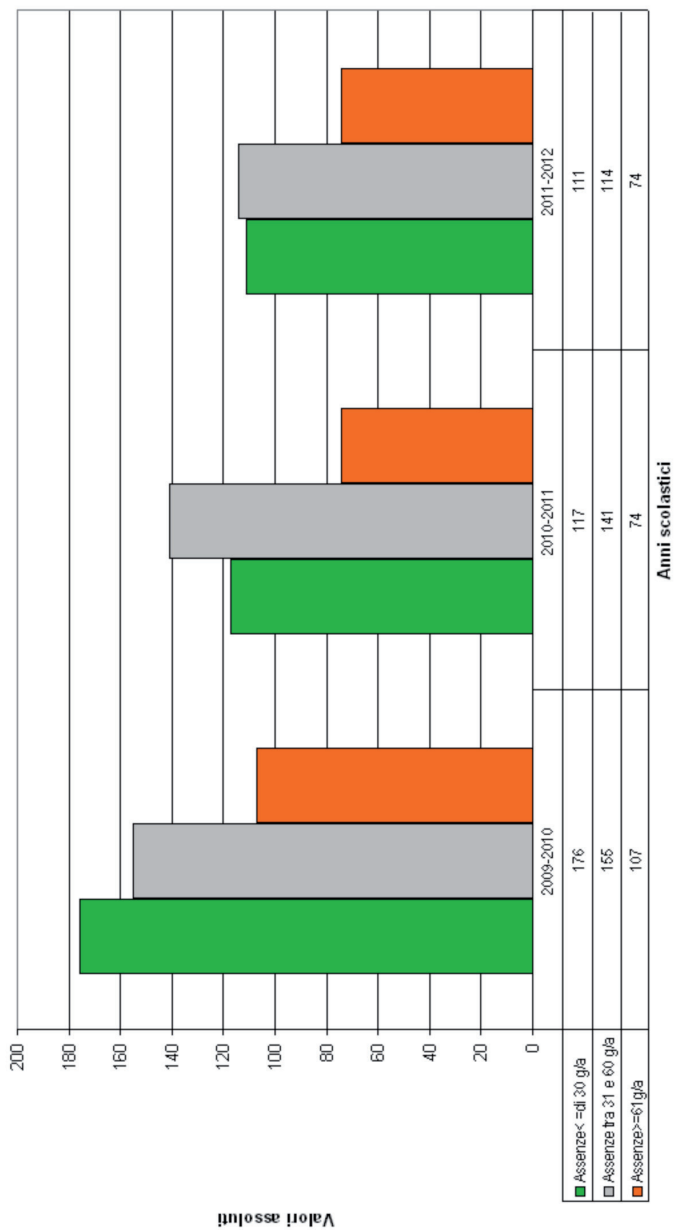
come un elemento rilevante per la prevenzione dell’ESL⁵⁴. Ma essere iscritti non equivale a frequentare, e i risultati emersi nell’VIII Municipalità avvalorano la necessità dei monitoraggi sulla frequenza anche nella scuola dell’infanzia.

In sintesi, appare evidente che la dimensione assunta dalla F.a.S., nel territorio dell’VIII Municipalità, impone che i monitoraggi siano attivati per scopi che vanno oltre il mero accertamento della validità dell’anno scolastico, peraltro non regolamentato per la scuola primaria. Le assenze saltuarie vanno considerate un chiaro campanello d’allarme che rende necessaria per la scuola e per il territorio l’individuazione di azioni per ridurne la portata. Va interrotto un processo che, col passare degli anni, aumenta le difficoltà e produce i primi fallimenti scolastici e una disaffezione, spesso irreversibile, nei confronti della scuola.

54 Documento di lavoro dei servizi della Commissione del 20.11.2012 “Rethinking Education: Country Analysis” Part I, sopra citato.

Grafico 4

VIII Municipalità: frequenze scuola infanzia (cinquenni) su totali allievi in VA



LA “F.A.S”: INDICATORE DI UN DISAGIO

L’assenteismo nelle scuole del 1° ciclo di istruzione risulta scarsamente monitorato dalla stessa U.E. Nella Raccomandazione del 28 luglio 2011, l’assenteismo viene definito come “*truancy*”, espressione che in italiano si traduce con il “marinare la scuola”. E’ impensabile far rientrare in tale categoria le reiterate assenze saltuarie dei bambini della scuola primaria, troppo piccoli per decidere autonomamente di non entrare in classe. Risulta anche poco probabile, o comunque riconducibile a casi isolati, che le assenze degli studenti della scuola secondaria di 1° grado rientrino tutte nella categoria della “*truancy*”. Per tali motivi, la F.a.S. può definirsi un indicatore di nuova individuazione, probabilmente collegato strettamente a situazioni sociali particolarmente problematiche, quali quelle che presenta il territorio dell’VIII Municipalità. Ne deriva la necessità di avviare indagini anche in territori con analoghe caratteristiche, per verificare l’eventuale presenza del fenomeno.

La F.a.S. può, pertanto, essere rappresentata come indicatore di un disagio sociale, familiare, economico. Essa può creare o incrementare un disagio nell’apprendimento sempre più difficile da gestire e da risolvere nel corso del tempo. La F.a.S. risponde a tutti i criteri richiesti per essere considerata un indicatore: Specificità, Misurabilità, Attendibilità, Rilevanza, Tracciabilità (SMART)⁵⁵. Infatti è esattamente chiaro ciò che viene misurato, cioè le assenze saltuarie, con la specificazione di un appropriato livello di disaggregazione in quattro fasce (specificità). Attraverso una rilevazione estesa ad un quinquennio (2007-2012) è stato dimostrato che non si tratta di un fenomeno isolato, ma reiterato nel tempo, del quale è possibile valutare l’entità (misurabilità). Inoltre, tutti i portatori di interesse (dirigenti scolastici e docenti) hanno

⁵⁵ Da RBM in UNDP: Selecting Indicators- Khalid Malik UNDP Evaluation Office-New York, July 2002.

condiviso pienamente ciò che si andava a misurare, avendo ben chiara la percezione di un problema, a parere di tutti, assai diffuso. L'attendibilità dei risultati deriva sia dagli strumenti utilizzati per la raccolta e l'elaborazione dei dati (schede su programma Excel), sia dal coinvolgimento nel monitoraggio di tutte le scuole del 1° ciclo di istruzione del territorio. L'indicatore F.a.S. risponde al criterio della rilevanza perché consente di evidenziare con dati certi l'elevato numero di assenze saltuarie. Anche la tracciabilità risulta rispettata, poiché i dati sono stati ricavati da fonti conosciute e trasparenti, rappresentate dai registri di classe o da eventuali supporti digitali, inseriti nell'ordinaria documentazione della scuola, sui quali vengono annotate le assenze degli alunni. Ciascuna scuola, inoltre, ha stabilito meccanismi e responsabilità per la raccolta dei dati, con una previsione di costi più che ragionevole.

LA “F.A.S”: SEGNO PREMONITORE DELL’ABBANDONO SCOLASTICO PRECOCE

Gli effetti cumulativi della F.a.S. non possono non incidere sul successo scolastico e sul tasso di abbandono. Per darne dimostrazione, è stato somministrato alle 5 scuole secondarie di 2° grado del territorio limitrofo, che accolgono la maggior parte degli alunni dell’VIII Municipalità (Tab.4), un diverso modello di rilevazione relativo agli anni scolastici 2008-09 e 2009-10. Esso è stato tarato per monitorare l’esito finale di tali alunni (ammissione o non ammissione), relativamente ai primi 2 anni della scuola secondaria di 2° grado. Il flusso degli esiti dimostra che solo il 36% degli alunni, provenienti dalla municipalità di riferimento, viene ammesso al 3° anno della scuola superiore. Una grossa percentuale (64%), dopo aver adempiuto all’obbligo d’istruzione, va ad implementare le fila dei 18-24enni con la sola licenza media, cioè di coloro che, qualora non frequentino o concludano un corso di formazione professionale, faranno parte degli “early school leavers”.

TAB. 4
Scuole partecipanti alla rilevazione

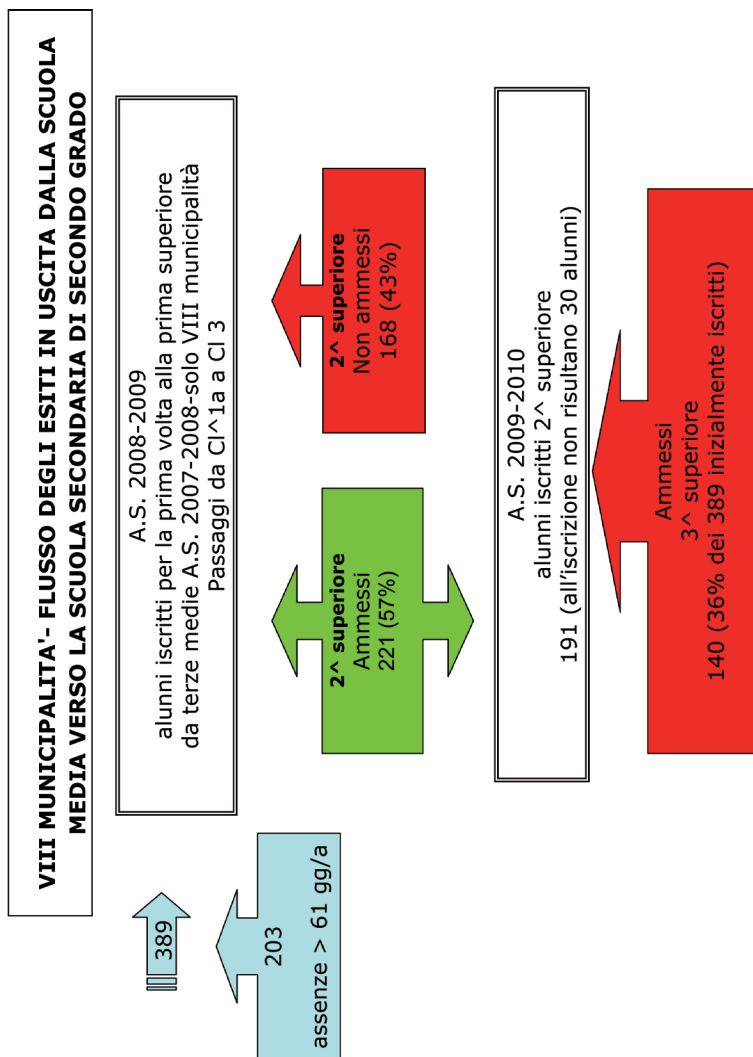
<u>Scuole secondarie di secondo grado</u>
Istituto Professionale Industria e Artigianato Miano
Istituto Professionale per I Servizi Commerciali Miano
Istituto Professionale Statale per i Servizi Commerciali e turistici “Vittorio Veneto”
Istituto Tecnico Industriale Statale “G. Ferraris”
Liceo Scientifico “Elsa Morante”

Ci si è interrogati sui motivi per i quali gli alunni provenienti dall’VIII Municipalità ottengono risultati così negativi nella scuola secondaria di 2° grado. Le problematiche sociali, familiari ed economiche hanno di certo un peso rilevante. Ma dall’indagine emerge un elemento molto preoccupante che rende probabile l’effetto negativo del fenomeno F.a.S. sul successo scolastico di tali alunni. Infatti, dai dati aggregati relativi a tutte le scuole secondarie di 1° grado del territorio, risulta che una percentuale molto alta di alunni iscritti nell’anno scolastico 2008-09 al 1° anno delle scuole superiori (52%, cioè 203 alunni su 389) presenta un indice di assenze superiori a 60 giorni, riferito all’anno precedente (terzo anno della scuola secondaria di 1° grado, anno scolastico 2007-08). Dei 389 iscritti al 1° anno, 198 non arrivano ad iscriversi al 2° anno delle superiori e diventano “dispersi” (168 alunni non ammessi e altri 30, pur ammessi, non più iscritti) (Tab.5). È ragionevole ipotizzare che buona parte di quei 203 ragazzi, il cui percorso è stato caratterizzato da reiterate assenze saltuarie, paga nella scuola superiore il prezzo di una frequenza irregolare e del processo cumulativo di difficoltà ad essa conseguente. Il dato evidenzia inoltre una larga applicazione, nella scuola secondaria di 1° grado, della deroga alla non ammissione alla classe successiva, prevista dalla normativa (DPR 122/2009). Con il ricorso alla deroga si cerca di non infierire ancor più su situazioni problematiche, diventate ormai assai complesse e difficilmente risolvibili con la ripetenza⁵⁶.

Gli elementi raccolti sembrano evidenziare un chiaro rapporto tra la F.a.S nel 1° ciclo di istruzione e l’abbandono scolastico precoce.

⁵⁶ Sulla scarsa efficacia della ripetenza, vedi intervento di Orazio Niceforo sopra citato.

TAB. 5



POSSIBILI SVILUPPI DELL'INDAGINE: TRASFERIBILITÀ DEL MODELLO

L'indagine rappresenta il primo step di una pianificazione più ampia che mira a verificare l'esistenza del fenomeno F.a.S. anche in altri territori ed, eventualmente, a valutarne la portata.

Il 31 maggio 2012 è stata avviata, mediante una Conferenza di servizio indetta dall'USR per la Campania, l'estensione del monitoraggio a tutte le scuole del 1° ciclo di istruzione del Comune di Napoli. Le scuole sono state sollecitate ad utilizzare il modello di rilevazione sperimentato nell'VIII Municipalità e a registrare le assenze degli alunni relative agli ultimi cinque anni scolastici (2007-2012). Si presume che il monitoraggio su tutte le dieci Municipalità, produrrà risultati eterogenei, con variazioni significative soprattutto in relazione al livello di problematicità sociale del territorio, prefigurando una diffusione del fenomeno F.a.S. a "macchia di leopardo". La raccolta dei dati potrà consentire di elaborare la mappatura del fenomeno e di mettere in relazione i risultati con quelli sulla dispersione scolastica già a disposizione del Comune di Napoli⁵⁷. Potrebbero essere acquisiti ulteriori elementi per dimostrare la necessità di un maggior grado di specificità delle rilevazioni relative all'"Early School Leaving", con particolare attenzione al fenomeno F.a.S. Lo sforzo attualmente richiesto alle scuole, nel recuperare i dati relativi ad un arco temporale abbastanza esteso (5 anni), sarebbe ripagato dalla messa a sistema di un modello di monitoraggio delle assenze⁵⁸, utile soprattutto per individuare con

57 Comune di Napoli. Report sulle attività di Contrasto alla Dispersione scolastica 2010-2011. Ufficio Prevenzione del Disagio Socio-Educativo in collaborazione tra il Servizio Politiche per i Minori, l'Infanzia e l'adolescenza e i Centri di Servizio Sociale territoriale <http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/11360>

58 Si tratterebbe di dare concretezza operativa a quanto già previsto nel tracciato record n.7 dell'Allegato tecnico al Decreto Ministeriale DM 74/2010, sopra citato, relativo all'Anagrafe nazionale degli studenti.

adeguata precisione, già nei primi livelli di istruzione, gli studenti a rischio di ESL e allertare rapidamente le scuole e il territorio sugli interventi da realizzare.

Il modello di rilevazione potrà essere proposto anche ad altri territori della Regione Campania, ad esempio a quelli individuati dalla Circolare n. 11666 del 31 luglio 2012, consentendo di incrociare i dati raccolti con quelli già utilizzati per la compilazione dell’elenco ad essa allegato.

Trasferire il modello anche in territori di altre Regioni italiane con tassi di abbandono scolastico precoce molto elevati, come ad esempio il quartiere Z.E.N. di Palermo (considerando che il tasso di ESL in Sicilia è del 25,0% al 2011), potrebbe condurre ad una valutazione più precisa della diffusione del fenomeno.

Infine, si potrebbe pensare ad un’applicazione del modello in territori socialmente ed economicamente svantaggiati di altri Paesi europei. I dati ricavati potranno rappresentare un interessante elemento di riflessione e di confronto, nel caso ci si trovasse alla presenza del fenomeno F.a.S. in tali realtà extranazionali. Tale analisi comparativa sarebbe utile anche nel caso di assenza della problematica, poiché potrebbe aiutare ad individuare le specificità di ordine sociale, economico, familiare, proprie di alcuni territori del nostro Paese, che inducono a comportamenti di frequenza scarsa e non continuativa. Sulla scorta di tali riflessioni e nell’ottica dell’apprendimento reciproco, tanto sostenuto dal MAC (Metodo di Coordinamento Aperto), l’USR per la Campania ha presentato, con il supporto del gruppo di lavoro che ha curato la ricerca, un Progetto Comenius Regio in partenariato con la Spagna (il cui tasso di ESL è superiore a quello italiano), dal titolo “A care for every child”. Il Progetto, recentemente approvato dall’Agenzia Nazionale LLP Italia, verrà sviluppato nella regione della Castilla La Mancha in cui è diffuso in maniera rilevante il problema dell’abbandono scolastico precoce. L’implementazione delle attività programmate permetterà uno scambio sulle tematiche dell’ESL e sullo studio delle sue cause, partendo dall’applicazione, anche nel territorio spagnolo, del modello di rilevazione utilizzato nel Comune di Napoli.

VERSO UNA COOPERAZIONE INTERISTITUZIONALE

Gli esiti della ricerca sono stati restituiti a tutti gli stakeholders che operano nel territorio dell’VIII Municipalità (Assessorato all’Istruzione del Comune di Napoli, Presidente dell’VIII Municipalità, Istituto di Ricerche Economiche e Sociali della Campania, Istituto di Statistica, Agenzia per il lavoro e l’istruzione della Regione Campania, Servizi Sociali di Scampia e Piscinola, Ufficio Minori Polizia Municipale, Provincia di Napoli, Osservatorio Dispersione Scolastica Comune di Napoli). Tutti i partecipanti al tavolo di lavoro hanno dichiarato di non avere avuto, fino a quel momento, consapevolezza dell’esistenza della problematica. Si è concordato, pertanto, che i programmi futuri siano fondati anche sulle informazioni derivanti dall’indagine sulla “Frequenza a Singhiozzo”. Prendere atto dei risultati emersi rappresenta il primo passo per avviare concretamente un lavoro interistituzionale, teso ad individuare e costruire in maniera partecipata nuove strategie di intervento.

Inoltre, i referenti del Comune di Napoli hanno segnalato come i dati in loro possesso, registrati dal Servizio Programmazione Educativa, evidenzino un indice poco significativo di dispersione scolastica nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado⁵⁹ dell’VIII Municipalità. Dalla Relazione redatta dal Servizio risulta che vengono monitorati (previa segnalazione delle scuole) solo gli studenti che si assentano per periodi continuativi e prolungati nel tempo e che spesso sfociano nella c.d. inadempienza “totale”.

È evidente che la tipologia di monitoraggio utilizzata dal Comune non permette di intercettare l’altissimo numero di assenze “a singhiozzo”, che si verificano già nella scuola primaria. Gli alunni che cumulano tali assenze non vengono segnalati e sfuggono

⁵⁹ Comune di Napoli. Relazione finale Dispersione Scolastica 2009-2010. Scuole Primarie e Scuole Secondarie di 1° grado <http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/956>

agli interventi previsti dal Comune, poiché comunque si presentano a scuola, anche se con discontinuità. Pertanto, non potendo essere inseriti nelle categorie dell’“inadempienza” o della “dispersione”, la loro problematica diventa “invisibile”. Dalla riflessione avviata durante il tavolo di lavoro è emersa la necessità di monitorare attentamente il fenomeno (F.a.S.) anche da parte dei referenti comunali e di definire per le scuole del 1° ciclo una procedura di rilevazione più dettagliata, tarata sulle assenze saltuarie. La responsabile del Servizio Programmazione Educativa del Comune di Napoli ha affermato che le scuole vanno sostenute nel lavoro di prevenzione della dispersione scolastica e dell’abbandono scolastico precoce. E’ vero che la dispersione scolastica si manifesta con chiara evidenza nei primi due anni della scuola secondaria di 2° grado (il 63,9% degli inadempienti appartiene infatti alla fascia di età 14-16 anni), ma è altrettanto vero che si tratta di un fenomeno prodotto dalla stratificazione di una serie di problematiche, alcune delle quali, come la F.a.S., si manifestano nei livelli più bassi dell’istruzione. Ciò dimostra la necessità di un maggior coordinamento, tra scuole e Servizi Sociali del Comune, nelle operazioni di rilevazione e di un ampliamento, a partire dai primi anni di scuola, della programmazione di interventi mirati al fenomeno specificatamente rilevato.

Di certo andrebbe avviato uno studio sulle cause della “Frequenza a Singhiozzo”, per individuare con maggiore precisione tali interventi⁶⁰. In attesa che tale studio venga sviluppato, l’ipotesi che le cause della problematica possano essere in buona parte estranee ai processi scolastici, appare avvalorata dal dato che la F.a.S. si manifesta assai precocemente, già nelle prime classi della scuola primaria (grafici 1 e 3) e addirittura nella scuola dell’infanzia (grafico 4). È corretto presumere che bambini ancora piccoli non siano in grado di marinare la scuola, ma piuttosto abbiano difficoltà ad essere accompagnati, a causa di problematiche familiari,

60 Un finanziamento per lo studio delle cause è stato previsto nel progetto Comenius Regio “A care for every child”, recentemente approvato dall’Agenzia Nazionale LLP Italia, che affida la ricerca al CNR_Consiglio Nazionale delle Ricerche - Unità Operativa di Supporto (UoS) dell’Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali (IRPPS).

sociali ed economiche, difficilmente risolvibili con azioni che coinvolgono soltanto la scuola e le sue dinamiche. Si tratta di dare una risposta articolata ad un problema complesso e particolarmente preoccupante, poiché riguarda minori appartenenti alle fasce più deboli della popolazione, ai quali non è data neppure la possibilità di esprimere le proprie potenzialità e di seguire un percorso scolastico regolare. Questa risposta non può limitarsi solo al coordinamento tra scuole e Servizi Sociali del Comune. Per dare un concreto sostegno agli studenti più a rischio e alle loro famiglie andrebbero previsti e implementati servizi di trasporto scolastico, servizio mensa, assistenza sociale, prestazioni sanitarie, sostegno legale, accanto ad un'offerta formativa più articolata e specifica. La F.a.S. va contrastata con un lavoro interistituzionale più ampio, con misure di intervento a 360°, sulla base di un nuovo **“contratto sociale”** e di una nuova modalità etica e responsabile di rendicontare.

Affinché una simile cooperazione funzioni e abbia un impatto duraturo, occorre inserirla nelle prassi lavorative generali delle istituzioni e dei principali portatori d'interesse che lavorano con i giovani, piuttosto che essere un complemento risultante dall'attività progettuale⁶¹.

61 Study Reducing early school leaving in the EU, sopra citato.

IL “MODELLO SCAMPIA PER L’INCLUSIONE SOCIALE”: LA SCUOLA AL CENTRO DELLE AZIONI

Nella relazione conclusiva del 2 marzo 2012 a Bruxelles, Pedro Cunha, Vicedirettore Generale per l’Innovazione e lo Sviluppo del Curriculum in Portogallo⁶², ha evidenziato che non esiste un Modello unico per prevenire l’abbandono⁶³ e che i prototipi vanno costruiti tenendo conto degli specifici contesti scolastici e territoriali. Pertanto i sistemi di istruzione devono dare libertà alle scuole, agli insegnanti e ai genitori di avviare il cambiamento, soprattutto se si tratta di scuole in cui si evidenziano peculiari problematiche, come la F.a.S. L’opportunità offerta alle scuole della Campania di partecipare alla progettazione di un nuovo prototipo valorizza proprio l’approccio bottom-up, sottolineato da Pedro Cunha, e calca le tracce già percorse da molti Stati europei che hanno avviato, attraverso la sperimentazione di modelli costruiti “ad hoc” per le cosiddette “zone di educazione prioritaria”, politiche efficaci nella lotta all’ESL.

Già nel 2009 il Cluster “*Access and Social Inclusion in Lifelong Learning*“, durante l’attività di apprendimento tra pari a Scampia, aveva evidenziato che nel territorio esistono “...*scuole che hanno una reale possibilità di fare la differenza nel combattere l’ESL, ma che esse non dovrebbero essere lasciate sole. Una risposta coordinata è necessaria. Molte delle scuole visitate durante il PLA (Peer Activity Learning) hanno un ampio portafoglio di competenze*

62 Va sottolineato che il Portogallo, negli ultimi anni, ha all’incirca dimezzato il proprio tasso di ESL, passando dal 44,9% del 2000 al 23,2% del 2011.

63 Ad esempio nello Study Reducing early school leaving in the EU si sottolinea che, in alcuni territori, le ragioni per cui i giovani abbandonano la scuola non risultano connesse al disagio sociale, ma derivano dal loro desiderio di cogliere un’opportunità di lavoro. Tuttavia è stato dimostrato che nel lungo termine, per molti di questi giovani, il guadagno e le opportunità di occupazione diventano un problema.

fondamentali per soddisfare esigenze di molti bambini che a casa non trovano il necessario sostegno. Questi problemi devono essere affrontati da una serie di autorità diverse, in modo coordinato". Veniva sottolineato che il coordinamento avrebbe dovuto essere affidato alla scuola che, in maniera più efficiente rispetto alle altre istituzioni, è in grado di rilevare bisogni, attese e difficoltà dei bambini a rischio.

La costruzione di un *"Modello Scampia per l'inclusione sociale"* appare coerente con tale analisi, poiché prevede di porre la scuola al centro delle azioni. Nella sua progettazione non si può prescindere dal fenomeno F.a.S. evidenziato nella presente indagine. La *"Frequenza a Singhiozzo"* va contrastata in maniera forte, poiché dimostra quanto sia elevato il disagio di molti bambini che vivono nel territorio dell'VIII Municipalità di Napoli.

Tra i primi elementi da proporre, in un modello ancora *"in fieri"*, c'è un utilizzo più mirato degli strumenti finanziari a disposizione, richiesto con fermezza anche dall'Europa. Pertanto, monitorare a livello locale la F.a.S. potrebbe permettere un uso più vantaggioso dei Fondi strutturali. Infatti, anche se negli ultimi due anni del quinquennio preso a riferimento dall'indagine, il numero degli studenti che hanno frequentato regolarmente la scuola è leggermente aumentato, il fenomeno è ancora preoccupante in valori assoluti (grafici 5 e 6) e ciò malgrado i rilevanti finanziamenti del PON Scuola FSE e FESR, investiti nell'VIII Municipalità (nell'ultimo quinquennio, nel territorio è stata assegnata la cifra complessiva di € 7.473.028,03).

Grafico 5

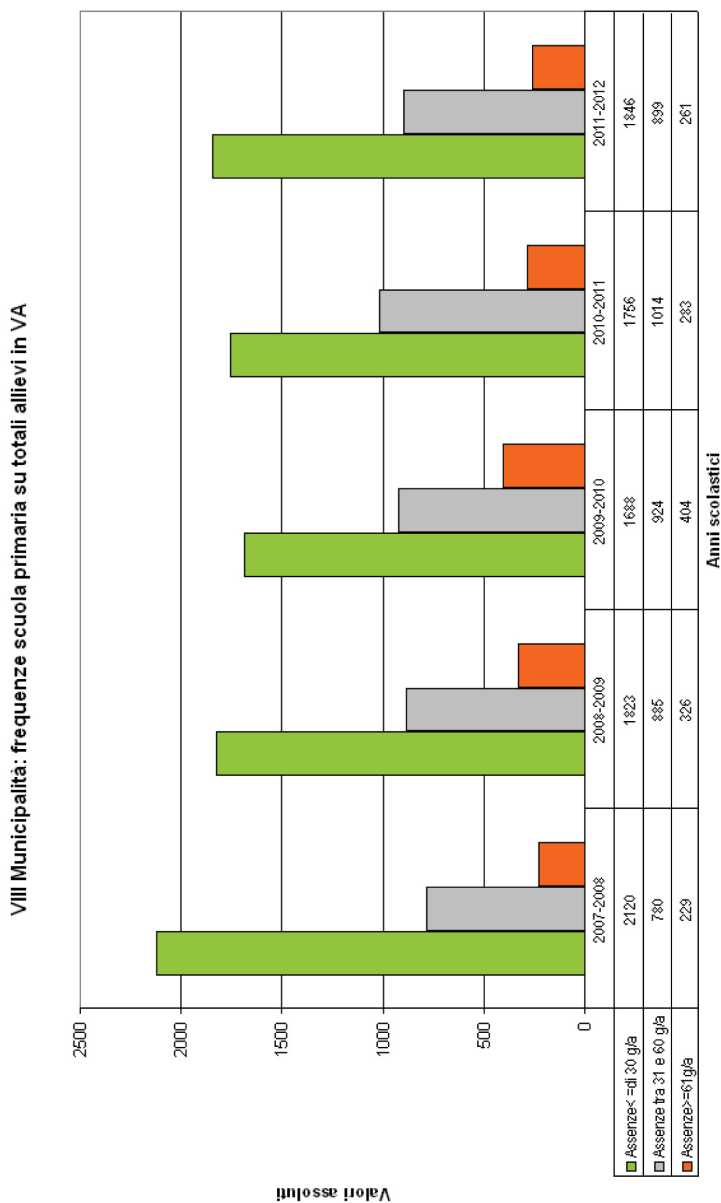
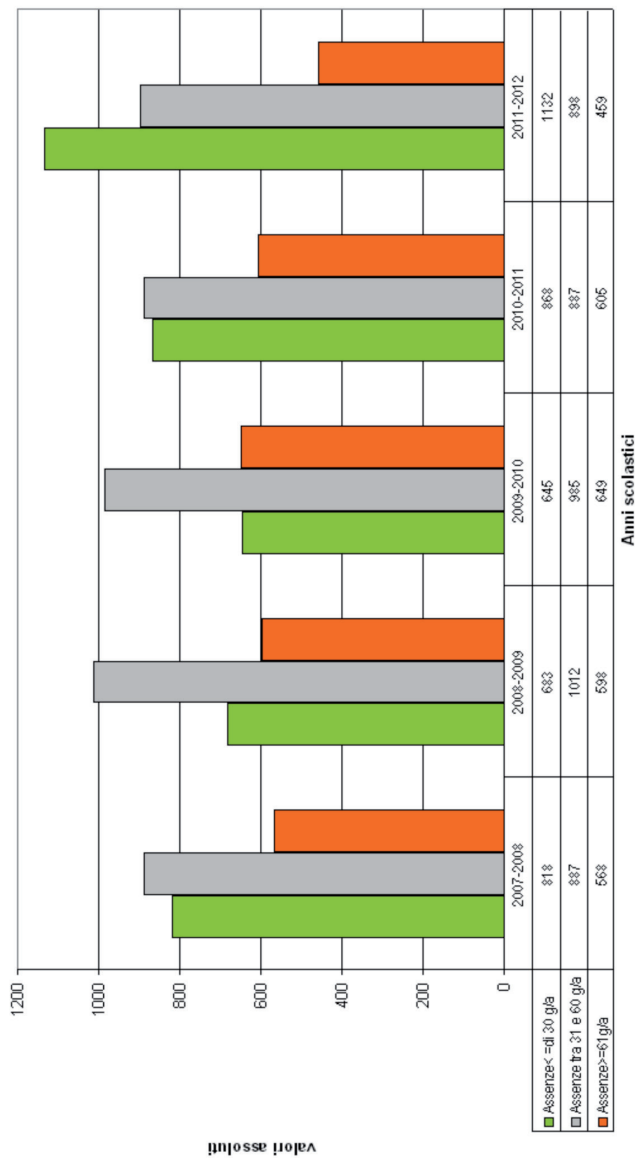


Grafico 6

VIII Municipalità: frequenze scuola secondaria di primo grado su totali allievi in VA



valori assoluti

Tale dato fa pensare che, nonostante gli apprezzabili risultati ottenuti nella lotta all’abbandono scolastico precoce in Campania mediante l’utilizzo dei Fondi strutturali, è probabile che dagli interventi finanziati siano sfuggiti proprio gli studenti che frequentano saltuariamente la scuola. In previsione del nuovo periodo di finanziamento (2014-2020), effettuare un’accurata analisi del fenomeno consentirebbe di investire in azioni più mirate e più specifiche. Si attuerebbe, in tal modo, un miglior raccordo con gli obiettivi previsti dall’U.E. nella Strategia Europa 2020, poiché le risorse potrebbero essere indirizzate a gruppi prioritari più precisamente individuati, frequentanti le scuole del 1° ciclo di istruzione. Ciò presuppone che le attività di monitoraggio finora avviate dalle scuole dell’VIII Municipalità, su base volontaria, siano messe a sistema mediante un vero e proprio Early Warning System (EWS). Del resto lo stesso Bando che emana l’azione F.3 contiene un preciso riferimento alla predisposizione di sistemi di allarme, inserita per la sua innovatività tra le possibili politiche d’intervento⁶⁴.

Ma un migliore utilizzo dei cofinanziamenti non è sufficiente per contrastare un fenomeno la cui portata in valori assoluti appare così rilevante. Così pure, non possono essere risolutivi sporadici interventi, quali l’assegnazione di progetti finanziati per le aree a rischio, la cui efficacia peraltro risulta scarsamente monitorata. Nel *“Modello Scampia per l’inclusione sociale”* vanno inserite misure più generali da realizzare a livello strutturale e indispensabili per dare risposte efficaci alle peculiarità del territorio. Si tratterebbe di costruire una politica di prevenzione che miri a rimuovere gli ostacoli di partenza dei gruppi svantaggiati e vulnerabili che vivono in un’area ad alto rischio di esclusione sociale. Per attuare tale politica di prevenzione, andrebbero previsti strumenti per potenziare l’offerta formativa delle scuole e renderla più rispondente alle esigenze dei bambini a rischio: procedure per la selezione dei docenti, costitu-

64 Nella Circolare 11666, in linea con quanto previsto dalla Raccomandazione del 28 giugno 2011, si fa riferimento alla predisposizione di *“...sistemi di allarme che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio in modo da adottare misure efficaci prima che i problemi insorgano, che si consolidi il disagio, che diventi regolare il “marinare” la scuola o che la si abbandoni anzitempo”*.

zione di classi meno numerose, assegnazione di organici funzionali, assunzione di professionisti con competenze diverse.

Uno dei tratti distintivi di molte scuole di Scampia e dell’VIII Municipalità è rappresentato dai molti dirigenti scolastici che scelgono di rimanere per anni nella sede di servizio loro assegnata, facendo rete e sostenendosi vicendevolmente. Purtroppo tali dirigenti devono assistere, spesso impotenti, al turnover del personale docente. Ma per affrontare le numerose problematiche del territorio, tutto il personale, una volta formato adeguatamente e selezionato sulla base di capacità e competenze ben più ampie di quelle didattico-disciplinari (comunicative, relazionali, orientative etc.), dovrebbe essere messo nelle condizioni di instaurare un rapporto continuativo con la scuola di appartenenza. Ciò è indispensabile per consentire ai docenti di costruire con i propri studenti una “relazione di aiuto” processuale, un’azione di tutoraggio basata su una pluralità di interventi specifici. Le scuole andrebbero aiutate ad avviare un processo che le trasformi in comunità di apprendimento, nelle quali sia alimentato il senso dell’inclusione e del sostegno reciproco⁶⁵ e sia costruito un clima positivo, accogliente, stimolante, attento ai bisogni di ciascuno e in grado di dare “cura” ad ogni bambino. A livello strategico, ciò richiede una diversa utilizzazione delle risorse umane. Non si può più pensare di risolvere problematiche importanti quali la dispersione e l’abbandono scolastico utilizzando allo stesso modo risorse finanziarie ed umane e adottando le stesse misure in tutti i territori, senza considerare le specificità di ciascuno. Per dirla con Don Milani “Non c’è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali”.

Nel *“Ripensare l’istruzione”*, l’Europa sottolinea che *“ai fini di un uso più efficiente dei fondi, una priorità dovrebbe essere rappresentata dai primi segmenti dell’istruzione, per prevenire l’abbandono scolastico precoce e le sue conseguenze in età adulta”*.⁶⁶

65 Conclusioni del Consiglio dell’11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell’istruzione e della formazione

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:IT:PDF>

66 Comunicazione della Commissione del 20.11.2012 “Ripensare l’istruzione:

Appare evidente che la proposta del “Modello Scampia per l’inclusione sociale” tiene conto anche dei suggerimenti dell’U.E. e delle esperienze realizzate in altri Stati membri, ispirandosi soprattutto alle due tracce di lavoro sviluppate nella Parte prima.

Nel riassumere, si pensa ad un Modello costruito per le scuole del 1° ciclo di istruzione che combini misure di prevenzione e misure di intervento precoce e preveda azioni in tre direzioni: l’inserimento della cooperazione interistituzionale nelle prassi lavorative generali delle istituzioni e degli altri portatori di interesse; l’uso più mirato dei finanziamenti sulla base di sistemi di monitoraggio con un alto livello di dettaglio; l’attribuzione alle scuole di maggiori risorse umane.

Occorre avviare il passaggio fondamentale dai progetti alle politiche ed avviare la costruzione di quella strategia globale tanto raccomandata dall’U.E.

La lotta all’abbandono scolastico precoce richiede passi coraggiosi nella direzione di un sostanziale cambiamento di paradigma. Tali passi vanno fatti non perché ce lo suggerisce l’Europa, ma perché va fortemente sostenuta una dimensione sociale della scuola e dell’istruzione che aiuti la nostra società ad essere più equa e più inclusiva.

APPENDICE

1. DATI SOCIO-ECONOMICI VIII MUNICIPALITÀ

Popolazione residente

L'VIII Municipalità accorpa i quartieri di Chiaiano, Piscinola, Marianella e Scampia, misura una Superficie di Km²17,45 e conta, anagraficamente (dati riferiti al 2008), 93.162 abitanti. La Municipalità 8 ha una densità abitativa di 5.024 abitanti per Km², inferiore al dato cittadino. La popolazione della municipalità si distribuisce in maniera disomogenea tra i quartieri. La più numerosa è quella di Scampia con circa il 43%, seguita da Piscinola con il 31,7% e Chiaiano con circa il 25,5%. Nella città di Napoli il numero di famiglie è pari a 374.991 e nella Municipalità 8 ne sono presenti il 7,7%. Al suo interno, Scampia presenta il 37,8% delle famiglie della municipalità con un numero esiguo di famiglie unipersonali (1.358) e un numero di famiglie con 6 componenti e oltre, che supera di molto il dato cittadino (11,8% vs 3,6%). La popolazione 0-20 anni dell'VIII Municipalità è pari a 24.848. Il numero dei minori è superiore al dato cittadino e la maggior parte della popolazione 0-14 e 15-19 anni risiede nei quartieri di Scampia e di Piscinola.

Profilo sociale e indicatori di disagio

Si può delineare un profilo sociale che evidenzia le problematiche della povertà e della bassa scolarizzazione, della genitorialità precoce, di un alto tasso di dispersione scolastica, carente nelle capacità genitoriali e di cura degli anziani. Si tratta in maggioranza di una popolazione residente nei grandi complessi di edilizia pubblica della cosiddetta 167, la cui configurazione architettonica alimenta l'occultamento di attività illecite e di gruppi dediti alla malavita organizzata, non consentendo facilmente la penetrabilità, soprattutto degli operatori che a qualsiasi titolo si pongono a sostegno e/o controllo dei nuclei familiari. La genitorialità precoce riguarda spesso genitori con uno scarso livello di istruzione e con un'immaturità psi-

chica rispetto alla funzione di educatore. Ciò determina l'esistenza di una quota di bambini con scarse opportunità di cura nel processo di crescita fisica e di sviluppo psico-affettivo. Un altro problema endemico è dato dalla mancanza di serie e legali prospettive lavorative, rese ancor più esigue dallo scarso livello culturale e di specializzazione che rallenta o impedisce fortemente l'immissione nel mercato del lavoro e rende, soprattutto i giovani, dipendenti dalle risorse della famiglia di origine. Altro sintomo spia, di carente genitorialità e debolezza dei legami familiari, è il ricorso "facile" all'ospedalizzazione, soprattutto nei bambini, ragazzi ed anziani, aspetto anch'esso riconducibile ad uno scarso livello di disponibilità alla cura domiciliare. L'ospedalizzazione infatti assolve alla funzione di deresponsabilizzazione e il peso della cura è scaricato sul sistema sanitario. Legato alla scarsa capacità genitoriale e alla difficoltà del tessuto sociale è il fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico, che denota oltre che la mancanza di cura ed interesse verso i figli anche la propensione dei giovani del territorio a dedicarsi ad attività illegali, a cui conseguono spesso periodi di detenzione, con le problematiche socio-economiche e familiari connesse. Le storie di solitudini, di emarginazione, di barriere architettoniche sono, purtroppo, spesso frequenti. Non vanno sottovalutate le modalità di interazione sociale, specie nella comunità dei ragazzi e/o adolescenti che manifestano con una frequenza preoccupante i cosiddetti fenomeni di bullismo. Il bullismo rende molto complessi e di difficile riuscita gli interventi educativi, poiché la presa in carico dell'adolescente è costellata dalle difficoltà legate all'età, alla cultura e alla esigua offerta di opportunità. Non si può trascurare neanche l'altissima frequenza di tipologie di nuclei familiari a basso ed incerto reddito, con uno o entrambi i coniugi detenuti. Questa tipologia di famiglie comporta un aggravio della responsabilità educativa e della crescita dei figli a carico dei nonni, con risultati non sempre efficaci. Un altro aspetto che connota fortemente il territorio è rappresentato dal fenomeno delle sostanze stupefacenti. L'aspetto sociale si concretizza in tre macrocategorie: produzione, vendita (spaccio) e consumo. Per ciò che riguarda il consumo, si tratta di una problematica socio-sanitaria che crea modificazioni all'interno

dei nuclei familiari colpiti. Da questa breve analisi del contesto si deduce che il territorio è caratterizzato da un alto tasso di illegalità e che esso si configura come cabina di regia delle associazioni della criminalità organizzata. La numerosa presenza di minori richiede un'attenzione particolare da parte delle istituzioni, poiché è accompagnata frequentemente da fragilità genitoriale e di famiglia estesa, che pongono una forte domanda di servizi a partire dalla primissima infanzia. Queste macro-aree di disagio hanno come corollario l'elevato tasso di disoccupazione, fronteggiato dalle persone sia con il lavoro "sommerso" che con l'esercizio di attività illegali o ai limiti della legalità. Il basso livello di scolarità, rilevabile anche dai casi di dispersione ed abbandono scolastico periodicamente denunciati ai servizi comunali, impedisce uno sviluppo sociale. La donna in questo territorio occupa spesso un ruolo subalterno rispetto alla figura maschile ed è vittima di violenze fisiche e/o psicologiche. Spesso è madre precoce senza un'adeguata collocazione lavorativa. Quindi, la situazione femminile assume in questo territorio un elevato livello di problematicità e induce una riflessione sulla riconsiderazione generale delle offerte in termini di politiche sociali.

Popolazione ROM

Un altro aspetto della comunità locale è dato dalla massiccia presenza di persone di etnia Rom, la cui integrazione ha comportato, negli anni, notevoli conflitti e rappresenta ancora oggi, malgrado il potenziamento dei servizi, una fonte di problemi. Tali problemi sono legati soprattutto alle diverse modalità di cura della prole, spesso troppo precocemente lasciata in balia di un destino che conduce all'illegalità e alla delinquenza.

Livello di istruzione e formazione e livello di occupazione

L'VIII Municipalità presenta una tra le più alte percentuali di madri adolescenti (5,9%), rispetto al dato comunale (4,2%), regionale (3,2%) e nazionale (1,2%). Riguardo l'istruzione delle madri, il 53,2% ha conseguito solo il diploma di scuola

media inferiore (vs 42,5% nel Comune). Le madri con istruzione elementare sono il 4,9% contro il dato cittadino pari al 6,5%. La percentuale di madri occupate in Campania (36,6%) e a Napoli (33,1%) risulta decisamente inferiore al dato nazionale pari al 60% e l'ottava municipalità è tra quelle con la più elevata presenza di madri in condizione di non occupazione (78%).

Associazionismo attivo

Nel quartiere di Scampia gli interventi di agenzie e associazioni esterne alla scuola sono positivi. Esse agiscono nel sociale promuovendo l'integrazione e l'inclusione sociale, collaborando con la scuola e proponendo percorsi paralleli di socializzazione e di promozione dell'accoglienza. L'Associazionismo che opera sul territorio di Scampia è composto da:

- Comunità religiose
- Associazioni legate alle parrocchie
- Movimento Scout
- Associazioni culturali
- Cooperative sociali
- Associazioni ONLUS
- Fondazioni
- Associazioni dei genitori

Da qualche tempo alcuni organismi napoletani che non hanno sede a Scampia intervengono nelle scuole del territorio, noto per il suo degrado, per proporre azioni ed interventi per la risoluzione delle diverse problematiche. Queste azioni sono rilevanti in quanto pongono il “Problema Scampia” come parte della città di Napoli e non come quello di una zona ghetto o fuori dal contesto napoletano.

I dati sono tratti dal Profilo di Comunità 2010-2012 scaricabile dal sito del Comune di Napoli

<http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/5278>

APPENDICE

2. Glossario

Livelli del Sistema di Istruzione oggetto dell'indagine

- Scuola dell'infanzia (durata 3 anni): pre-primary education (ISCED 0)
- Scuola primaria o Circolo Didattico (durata 5 anni): primary education (ISCED 1)
- Scuola secondaria di 1° grado (durata 3 anni): lower secondary education (ISCED 2)
- Scuola secondaria di 2° grado (durata 5 anni): upper secondary education (ISCED 3)
- Primi 2 anni Scuola secondaria di 2° grado: short upper secondary (ISCED 3C)
- Istituto Comprensivo: comprende classi di scuola dell'infanzia (ISCED 0), scuola primaria (ISCED 1), scuola secondaria di 1° grado (ISCED 2)
- Scuole del 1° ciclo: scuola dell'infanzia (ISCED 0), scuola primaria (ISCED 1), scuola secondaria di 1° grado (ISCED 2)

Obbligo scolastico (Compulsory education)

L'Obbligo scolastico in Italia si estende per 10 anni e comprende:

- Scuola primaria: primary education (5 anni)
- Scuola secondaria di 1° grado: lower secondary education (3 anni)
- Scuola secondaria di 2° grado: short upper secondary (2 anni)

Municipalità

Le Municipalità di Napoli sono una suddivisione dei trenta quartieri della città in dieci circoscrizioni (arrondissements) che rappresentano forme di decentramento di funzioni e di relativa autonomia organizzativa e funzionale rispetto al Comune.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E NORMATIVA

- Piedimonte-Milone-Madonia. Minori a Napoli. Interventi contro la dispersione scolastica. Ed. Europa Educational 2012.
- Intervento di Susanne Conze, della DG Istruzione e Cultura della Commissione Europea, nella Conferenza dell'Aia dal titolo "The European Commission and policy on early school leaving (ESL)" maggio 2012 http://www.eippe.eu/cms/LinkClick.aspx?fileticket=u_LuKjJaEq%3D&tabid=3313
- A. Giunta La Spada - F. Brotto. 2020: i sentieri dell'Europa dell'Istruzione. La scuola nella cooperazione europea. Armando editore 2011.
- 2° Rapporto sulla Qualità della Scuola-Tuttoscuola 2011.
- Study Reducing early school leaving in the EU Directorate General for Internal Policies Policy Department B: Structural and Cohesion Policies Education and Culture- Giugno 2011 <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=42311>
Una sintesi in italiano dello Studio è scaricabile dal sito: <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies/download.do?language=en&file=42360#search=%20RIDUZIONE%20DELL'ABBANDONO%20scolastico%20>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca. Globalinclusione _ L'inclusione ai tempi della globalizzazione. Esperienze educative in Europa e in Italia, a cura di Claudio Federico e Diana Macrì.
- Profilo di comunità della città di Napoli 2010 - 2012 <http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/5278>

- Comune di Napoli. Report sulle attività di Contrasto alla Dispersione scolastica 2010-2011
<http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/11360>
- Daniela Del Boca e Silvia Pasqua. Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia. WORKING PAPER n. 36, dicembre 2010
<http://www.fga.it/uploads/media/D. Del Boca - S. Pasqua Esiti scolastici e comportamentali famiglia e servizi per l'infanzia - FGA WP36.pdf>
http://www.fga.it/uploads/media/Fondazione_Agnelli_-_Childcare_in_Italia_SINTESI.pdf
- Comune di Napoli. Relazione finale Dispersione Scolastica 2009-2010. Scuole Primarie e Scuole Secondarie di 1° grado
<http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/956>
- Summary Report on the Peer Learning Activity on “Measures targeted at disadvantaged youth” <http://www.kslll.net/Documents/Naples%20PLA%20report.pdf>
- EACEA_ Eurydice “Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali culturali”. Bruxelles 2009 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098IT.pdf
- La dispersione scolastica. Indicatori di base a.s. 2006/2007. Servizio statistico MPI. Maggio 2008
http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2008/allegati/dispersione_2007.pdf
- R. Drago, voce Dispersione, in Voci della Scuola, quarto volume; Tecnodid, Napoli, 2004.
- RBM in UNDP: Selecting Indicators- Khalid Malik UNDP Evaluation Office-New York, July 2002.
- Comunicazione della Commissione del 20.11.2012 “Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici”
http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_it.pdf

- Documento di lavoro dei servizi della Commissione del 20.11.2012 “Education and Training Monitor 2012”
http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf
- Documento di lavoro dei servizi della Commissione del 20.11.2012 “Rethinking Education : Country Analysis” Part I
http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw377_en.pdf
- Raccomandazione del 10 luglio 2012 sul Programma Nazionale di Riforma 2012 dell’Italia
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:219:0046:0049:IT:PDF>
- Background paper: Update on European policy cooperation in early childhood education and care (ECEC) and in early school leaving (ESL), 15 giugno 2012.
- Documento di lavoro dei servizi della Commissione del 30.5.2012. Valutazione del programma nazionale di riforma e del programma di stabilità 2012 http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/swd2012_italy_it.pdf
- Documento di Economia e Finanza 2012. Sezione III Programma Nazionale di Riforma
<http://www.tesoro.it/documenti/open.asp?idd=29495>
- Relazione congiunta 2012 del Consiglio e della Commissione sull’attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione («IF 2020») dell’8 marzo 2012
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:IT:PDF>
- Conference “Reducing Early School Leaving: Efficient and Effective Policies in Europe”-1 e 2 marzo 2012 Bruxelles
http://ec.europa.eu/education/school-education/confesl_en.htm
- Atti del Seminario Internazionale “O la scuola o la vita”. Bologna 24-25 febbraio 2012. Gli invisibili: i ragazzi che sfuggono alla scuola. Relazione di Orazio Niceforo
http://ospitiweb.indire.it/adi/SemFeb2012_Atti/08_Niceforo/sa12N_frame_dir.htm

- Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) - Country analysis del 20.12.2011
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2011:1608:FIN:EN:PDF>
- Raccomandazione del 12 luglio 2011 sul Programma Nazionale di Riforma 2011 dell'Italia
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:215:0004:0007:IT:PDF>
- Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:IT:PDF>
- Documento di Economia e Finanza 2011. Sezione III Programma Nazionale di Riforma
<http://www.tesoro.it/documenti/open.asp?idd=26712>
- Commissione Europea. Relazione del 23.3.2011 sui progressi della Strategia Europa 2020
http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/1_it_annexe_part1.pdf
- Comunicazione della Commissione del 17.2.2011 “Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori”
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>
- Comunicazione della Commissione del 31.1.2011 “La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020”
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_it.pdf
- Conclusioni Consiglio europeo del 17 giugno 2010
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/ec/115359.pdf
- Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:IT:PDF>

- Conclusioni Consiglio europeo del 25 e 26 marzo 2010
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/ec/113597.pdf
- Comunicazione della Commissione Europa 2020 del 3 marzo 2010 “Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva”
http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf
- Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione («ET 2020»)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>
- Comunicazione della Commissione dell’8.9.2006 “Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione”
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:IT:PDF>
- ISTAT. Riduzione abbandono scolastico
<http://www.istat.it/it/archivio/16777>
- Netherlands Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Aanval op schooluitval. Drop-out explorer
<http://www.aanvalopschooluitval.nl/english.php>
- D. Lgs. 59/2004
<http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>
- Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139
http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml
- D.P.R. 122/2009
http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/da61b5db-024f-47bf-b2ab-e5c130d2d4e5/dpr122_2009.pdf
- D.M. 74/2010
http://www.istruzione.it/web/istruzione/dm74_10
- Circolare MIUR 20/2011

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ec6d8e5d-4fcb-45a9-8742-7cc11ffa1e63/cm20_11.pdf

- Circolare n. 110/ 2011
<http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=8057>
- Circolare n. 11666 del 31 luglio2012 e allegati
<http://www.istruzione.it/web/istruzione/pon/avvisi2012;jsessionid=9AAD4E7A1FBDEDBDD85977B95C82FF2C>