



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 30 luglio 2016

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The Early school leavers. What is that, you can take action La dispersione scolastica. Cos'è, come si può intervenire

di Savina Cellamare

Invalsi

savina.cellamare@gmail.com

Abstract

High levels of school dropouts that occur in different countries focus on the pressing need to implement educational and training programs that helps to reach the reducing dropout rate goal, within the limit set by the European Commission's plans for 2020.

Key words: dropout, learning, educational and training programs

I livelli elevati di dispersione scolastica che si registrano in diversi paesi pongono la necessità impellente di attuare interventi didattici e formativi utili a favorire l'obiettivo di ridurre la percentuale di abbandoni entro il limite stabilito dai programmi della Commissione europea per il 2020.

Parole chiave: dispersione scolastica, apprendimento, interventi didattici e formativi

Premessa

Non è semplice identificare delle linee di intervento efficaci per ridurre drasticamente il tasso di dispersione scolastica (*Early school leavers -ESL*), fenomeno complesso e spesso sfuggente per la sua multicomponenzialità. È proprio questa complessità a richiedere una risposta che investe molteplici fronti; lo studio della dispersione, infatti, non riguarda solo le scienze dell'educazione e i suoi effetti non sono circoscritti alla scuola o al periodo formativo. Coloro che sperimentano l'insuccesso e il fallimento scolastico sono esposti più di altri al rischio di andare incontro a percorsi di vita negativi per sé e per la collettività; la dispersione è quindi problematica che ha risvolti economici e anche sanitari piuttosto importanti e ormai noti.

Il termine dispersione evoca l'idea di una dissipazione di potenzialità e intelligenza, di pericolosi sbandamenti che possono sfociare in marginalità e devianza. In ambito scolastico questa parola presuppone il rischio che il patto formativo tra la scuola e i suoi utenti possa subire modifiche in senso negativo, fino a interrompersi (drop out). Nella dispersione confluiscono quindi molteplici fenomeni, ciascuno con più dimensioni, ognuna delle quali ha una sua fisionomia specifica. Non è quindi appropriato identificare la dispersione con l'insuccesso scolastico (anche se l'insuccesso può determinare l'abbandono), oppure con irregolarità e ritardi nella frequenza, o anche con mancate ammissioni o ripetente. D'altra parte non si può non considerare che la condizione di difficoltà che si frappone al completamento del percorso di studi può dipendere anche dalla scarsa capacità di un sistema scolastico di offrire ai suoi allievi opportunità di sviluppo di quelle competenze chiave necessarie a fronteggiare efficacemente un sistema sociale e formativo in costante evoluzione. L'ESL è quindi un problema sia personale dei giovani drop out sia del sistema sociale le cui istituzioni scolastiche in molti Paesi -incluso il nostro- non sono state ancora in grado di ricondurre il tasso di dispersione entro il limite del 10% posto come obiettivo dalla Commissione europea già da tempo e ribadito nel programma per il 2020 (ET 2020).

Cause di dispersione e tipologie di drop out

La dispersione scolastica è il risultato dell'intreccio di più variabili, sia di tipo soggettivo sia di ordine macro e micro sociale. Le variabili soggettive sono riconducibili alla presenza di difficoltà cognitive e di apprendimento, alla demotivazione verso lo studio o verso la partecipazione alla vita scolastica, alla mancanza di Self-efficacy scolastica, a un senso di inadeguatezza e di inefficacia rispetto alle richieste che il percorso formativo propone. Vi sono poi attori che possono influire su una situazione di drop out, quali ad esempio le responsabilità familiari, connesse spesso (ma non necessariamente) al livello socio-economico, al titolo di studio dei genitori, all'importanza da questi attribuita allo studio, alla loro partecipazione alla vita scolastica. Ulteriori variabili possono essere date dal tipo di rapporto che si instaura tra studenti e insegnanti, dal tipo di didattica disciplinare attuata, dal contesto geografico e abitativo in cui la scuola si inserisce e nel quale si svolge la vita dello studente. Volendo operare una categorizzazione dei fattori che possono concorrere a determinare una situazione di drop out, si possono identificare quattro categorie. La prima è

data da gli studenti. con le loro esperienze e i loro, le caratteristiche socio culturali economiche e familiari, con la pressione che può essere esercitata dal gruppo dei pari e con il retaggio di una bassa prestazione scolastica,. Occorre inoltre considerare la maggiore attrattiva esercitata su di loro da attività esterne alla scuola, viste come più desiderabili e gratificanti di quanto non sia impegnarsi nella prosecuzione degli studi;. La seconda categoria è rappresentata dalla scuola, microsistema con caratteristiche che possono essere responsabili dell'allontanamento dei suoi 'clienti', come la qualità dell'insegnamento, le aspettative basse circa l'occupazione e la carriera lavorativa aperte dalla sistema formativo, la proposta di percorsi di apprendimento distanti dagli studenti e poco significativi rispetto ai loro interessi, a poca cura e la poca attenzione della scuola nei confronti della persona-studente. L'intreccio dei due fattori appena presentati, ovvero studenti e scuola, genera Certamente delle conseguenze, definibili come «gli esiti dei modi con cui gli atteggiamenti e le percezioni del personale educativo (in particolar, gli insegnanti) e degli studenti circa la scuola influenzano l'integrazione scolastica e, per questa via, influiscono sulla prestazione scolastica dell'allievo» (Sempio et all, 1999, p. 8). Vi sono poi i fattori macro sistemici. Appartengono a questa categoria «le condizioni di vita sociale, economica e politica in cui i sistemi scolastici sono inseriti, tra cui il mercato del lavoro; i cambiamenti delle strutture sociali; l'andamento demografico del paese; fenomeni sociali quali la diffusione della droga o la violenza»>> (Sempio et all., 199, p. 8)

Tutti questi elementi incrociandosi in vario modo contribuiscono a definire le diverse tipologie dei drop out:

- *pushout*, gli allievi indesiderabili che la scuola tende ad allontanare da sé;
- *disaffiliated*, ossia gli studenti che non provano più affezione nei confronti della scuola;
- *educational mortalities*, tipologia relativa agli allievi che non possiedono gli strumenti per completare il ciclo di studi (mortalità scolastica);
- *capable drop-out*, ovvero gli studenti che hanno capacità adeguate ai programmi scolastici, ma non riescono ad adeguarsi alle richieste della scuola;
- *stop-out*, studenti che interrompono temporaneamente il percorso di studi (cfr. Calaprice, 2012).

Non esistono, tuttavia, solo le forme esplicite di dispersione. Gli studi hanno identificato, infatti, anche tipologie implicite di questo fenomeno, come il *tuned-out*, lo *school drop* e l'*underachievement*. Rientrano nella categoria *toured-out* quegli studenti che pur continuando a frequentare la scuola, e quindi permanendo nel circuito formativo formale, non traggono alcun beneficio dalla loro partecipazione scolastica, in quanto «la percepiscono come irrilevante per i loro obiettivi di vita e credono che in essa nessuno si prenda cura di loro. Tuttavia di rimangono in quanto, contemporaneamente, non vedono nell'ambiente extra-scolastico alternative significative per la loro esistenza» (Sempio et all., 1999, p. 4). In questi casi si può parlare di un abbandono affettivo, simile a quello che sperimenta insegnanti che incorrono nel burn-out. Sono invece identificati come *school drop* quei ragazzi che sono disimpegnati rispetto ai titoli scolastici, pur permanendo fisicamente a

scuola. Il termine *underachievement* indica, infine, quegli allievi che hanno esiti di apprendimento sicuramente sottodimensionati rispetto alle loro reali potenzialità. È questa una modalità mascherata di abbandono scolastico - la cui insorgenza sembra collocarsi prevalentemente nelle ultime classi della scuola primari o al massimo nelle prime della scuola secondaria di primo grado - risultante dalla mancata sintonizzazione con la scuola, o dalla mancata capacità di tesaurizzare quanto viene offerto dal percorso scolastico, e di utilizzarlo per ampliare quel patrimonio potenziale che l'allievo ha già nella sua dotazione personale (cfr. Zago, 1994-1995).

Appare quindi piuttosto urgente interrogarsi sulle ragioni per le quali i sistemi scolastici non riescono ad attrarre e trattenere un numero di soggetti piuttosto elevato, dei quali per mandato sociale hanno la responsabilità formativa. Secondo alcuni documenti di rilevanza internazionale l'insuccesso a scuola è un fenomeno macrosociale che testimonia il fallimento del sistema formativo di un paese, il cui compito primario è quello di far in modo che tutti i giovani ricevano una preparazione adeguata alla realtà sociale contemporanea. È un problema che non investe soltanto l'Italia, ma è segnalato da tutti i paesi dell'OCSE, i quali ricorrono a politiche socioeducative e formative diverse adottando provvedimenti tesi a migliorare il loro sistema produttivo, sistema del quale uno degli indicatori di maggiore rilevanza è dato proprio dalla percentuale di abbandoni scolastici, come anche dai risultati negli esiti di apprendimento rilevati dalle indagini nazionali e internazionali.

Il processo di abbandono della scuola segue un iter progressivo, che si costruisce per tappe. La prima, di crescente disaffezione verso il sistema scuola, è connessa alla perdita di fiducia nell'istituzione nella quale lo studente trascorre una parte importante del proprio tempo e all'interno della quale dovrebbe poter costruire un proprio progetto di vita. Quando subentra un senso di mancanza di significato per la propria vita di ciò che quel micromondo può offrire la persona giovane può trovarsi a sperimentare un senso di estraneazione culturale e anche personale. Il percorso di alienazione che si è così avviato trova il suo compimento nella rinuncia alla scuola, rinuncia che investe tanto gli aspetti cognitivi e formativi quanto i fattori relazionali e affettivi che caratterizzano il rapporto di un giovane con l'ambiente scolastico. L'abbandono è in alcuni casi volontario poiché lo studente vede nell'ambiente extrascolastico alternative per la propria vita più realistiche e soddisfacenti di quelle che la scuola può offrire. L'abbandono essere può però anche involontario, come accade quando l'allievo è estromesso per effetto di espulsioni, sospensioni della frequenza oppure a seguito di un trasferimento.

Le ragioni che intervengono nel processo di rinuncia alla scuola sono di ordine diverso, individuale, macrosociale o della scuola come sistema. Il loro elenco è sicuramente lungo e si modifica per effetto dei cambiamenti sociali, culturali, economici e politici; si può dire, tuttavia, che tra le variabili di macrolivello vi sono le risorse della scuola, intese come l'insieme di quei fattori sociali, economici e politici che permettono a una data istituzione scolastica di offrire un progetto formativo di qualità e un ambiente idoneo a realizzarlo. Tali fattori si ripercuotono su una classe di variabili molto importante qual è quella delle aspettative e degli obiettivi personali dei quali gli allievi sono portatori e che nella scuola dovrebbero trovare occasioni di sviluppo e di ampliamento. Queste variabili, ovvero aspettative e obiettivi personali, si intersecano con altri elementi di macrolivello, quali per

esempio le relazioni che si costruiscono all'interno della scuola. Si tratta di condizioni che concorrono a definire un ambiente formativo entro cui può essere più o meno agevole conseguire quei risultati di apprendimento che ci si aspetta dagli allievi di un dato livello di scolarità. È indubbio che vi sia una profonda connessione tra l'esperienza scolastica e i processi di sviluppo personali. L'approccio psicosociale allo studio della dispersione evidenzia come «determinati impegni di scuola si configura nel nostro periodo storico come compiti di sviluppo tipici per il soggetto di una certa età, come necessità specifiche che deve soddisfare per una sana crescita della nostra.. per l'adolescente tali compiti consistono nel passaggio tra cicli di studio e nella scelta del corso di studi successivo alla scuola dell'obbligo [...] le transizioni di scuola sono momenti di sviluppo delicati in quanto per, una sana crescita del soggetto, durante esse dovrebbe verificarsi una rispondenza tra il nuovo ambiente e i bisogni evolutivi tipici dell' individuo di quella certa età» (Sempio, 1999, p. 16). Il dato di fatto evidenziato dalle percentuali di dispersione mette in luce che questo non sempre si realizza e il fallimento formativo, pur evidenziandoli sin particolare nelle transizioni tra di diversi livelli di scolarità, è il risultato di un processo sul quale la scuola ha innegabili responsabilità, ma anche ampie possibilità di intervento preventivo

Prevenzione e intervento sull' ESL nella scuola

Il contrasto alla dispersione non può prescindere da una specifica attenzione alla qualità dell'azione didattica e della vita della classe, visti come fattori supportivi per vivere in modo costruttivo le fisiologiche difficoltà connesse all'apprendere, così come le difficoltà che la vita di relazione nella scuola e la scoperta di sé in questo ambiente si realizza possono produrre. La vita scolastica di ogni studente è rafforzata, infatti, sia dai risultati di apprendimento soddisfacenti che si possono conseguire sia dallo sperimentare relazioni positive con i compagni e con gli insegnanti. Poiché le difficoltà non si manifestano allo stesso modo nei diversi ambiti di apprendimento né in tutti i momenti della vita scolastica, è importante che l'azione della scuola e l'intervento del mentore agiscano in modo sinergico per consentire all'allievo in difficoltà di affrontare in maniera differenziata e mirata le proprie problematiche: Queste possono essere connesse a uno stile di apprendimento non adeguato alla situazione scolastica, ma anche all'assenza di competenze fondamentali per procedere nel percorso di studi. Allestire e condizioni di apprendimento commisurate alle caratteristiche degli allievi è un requisito fondamentale, da tempo ampiamente provata dalle ricerche, per accrescere nello studente la fiducia nelle proprie capacità, condizione fondamentale per contrastare l'insorgere di atteggiamenti e comportamenti rinunciatari, che facilmente possono generalizzarsi dalla vita scolastica agli altri contesti di vita nei quali la persona è inserita, come per esempio l'ambito lavorativo (cfr. Gagné - Briggs, 1974.; Ballanti - Fontana, 1981)

L'azione di prevenzione, così come l'intervento sul fenomeno ormai manifesti, deve essere differenziato in base al grado di scolarità in cui si interviene. Ci sono indubbiamente i livelli di intervento che appartengono a tutti i gradi poiché si esplicano attraverso aspetti di cura della didattica che appartengono al patrimonio professionale di ogni docente, indipendentemente dal tipo di scuola e dal livello scolastico in cui opera. Si pensi per esempio a quelle modalità di didattica ordinaria che ridefiniscono l'efficacia secondo indicazioni che la

pedagogia già da tempo ha evidenziato, quali la scelta delle strategie più idonee a motivare gli studenti e a promuovere i loro apprendimenti, la modalità di organizzazione e gestione della classe per favorire la costruzione e il mantenimento di un clima atto a sostenere lo sviluppo degli apprendimenti disciplinari sia anche delle competenze relazionali, della capacità di problem solving, del potenziale creativo, della capacità di espressione emotiva. Ciò richiede indubbiamente una preparazione è una formazione dei docenti, sia iniziale sia in servizio, che offra loro strumenti concettuali e operativi non solo di tipo disciplinare, ma anche di leadership efficace e costruttiva all'interno della classe. Esempi di esperienze formative e di ricerca in questo senso non mancano nella nostra scuola e chiamano spesso in causa la collaborazione con esperti esterni alla scuola stessa, capaci di offrire strumenti e tecniche di osservazione dell'ambiente scolastico che evitano il rischio di quella autoreferenzialità che in passato è stata spesso coartante delle potenzialità e possibilità socio educative del sistema scolastico. Tale tendenza all'autoreferenzialità in molte occasioni, riconosciute anche in letteratura, ha ostacolato la messa in atto di un impianto organizzativo e didattico flessibile, capace di rendere il progetto formativo formale dell'istituzione scuola adatto alle esigenze di tutti gli allievi e di ciascun allievo. Per questo è opportuno che l'azione sulla classe si integri con interventi rivolti al singolo; questi necessitano di:

- supporto didattico personalizzato relativo agli apprendimenti, alla motivazione e alla Self-efficacy;
- esperienze didattiche di tipo laboratoriale, che permettono di 'manipolare' i contenuti concettuali e di trasformarli in prodotti tangibili, che in quanto concreti possono essere acquisiti attraverso molteplici canali (es. visivo, tattile ecc.). Tale operativizzazione facilita il processo di socializzazione della conoscenza, poiché nel mostrare e nello spiegare ciò che si è prodotto si prende consapevolezza del proprio apprendimento e ci si misura con il risultato. Il socializzare ha, inoltre, un'altra importante valenza, in quanto presentare può attivare processi riflessivi su quanto fatto, ai quali può seguire la scelta dell'allievo-produttore di modificare il proprio lavoro per migliorarlo, generando alternative creative e strategie di soluzione personali. Lavorare in laboratori formati da piccoli gruppi, progettati secondo i principi dell'apprendimento cooperativo (anche di livello, quando opportuno), aiuta gli allievi a misurarsi in modo oggettivo con le proprie competenze rispetto a un obiettivo definito e a un compito assegnato, a monitorarne lo svolgimento, a valutarne l'esito stimandolo come valore aggiunto al lavoro collettivo. In tal modo si favorisce nell'allievo sia il confronto e il riconoscimento delle proprie competenze e abilità sia il riconoscimento dell'apporto che gli altri danno al gruppo, in una prospettiva di confronto costruttivo e prosociale, avversa al confronto competitivo che spesso accompagna un vissuto di inadeguatezza;
- creazione di uno spazio di confronto aperto con gli insegnanti e con i compagni per un'analisi delle criticità poste dal lavoro e la ricerca di soluzioni individuali e collettive appropriate, anche quando non esplicitamente richieste dall'insegnante,

ma formulate ne rispetto delle regole sociali che governano la scuola. In questo modo si offre agli allievi la possibilità, non compresa in una didattica di tipo tradizione, di far utilizzare agli allievi in modo personale gli apprendimenti che derivano loro sia dall'esperienza formale scolastica sia dei percorsi non formali e informali attraverso cui la persona si costruisce nella sua vita (cfr. Cellamare, 2007);

- attivazione di interventi con insegnanti scelti specificamente per la loro capacità di lavorare in situazioni di difficoltà e competenti nel lavoro di rete, così da generare sinergie con altri operatori sociali (e, ove possibile, con le famiglie) all'interno di un progetto socioeducativo comune e condiviso.

Il Mentoring per il contrasto alla dispersione scolastica

Una pratica educativa efficace per favorire un processo di apprendimento circolare e reciproco utile a potenziare tanto le competenze cognitive quanto quelle relazionali e rappresentata dal mentoring. Questa metodologia, che affonda le sue radici teoriche dell'approccio umanistico-esistenziale teorizzato da Rogers (1961), è a fondamento dei diversi programmi di mentoring (il cui numero è in costante crescita negli Stati Uniti) che a partire dalla seconda metà degli anni '90 del Novecento hanno trovato ampia applicazione in contesti scolastici ed educativi, allo scopo di contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico ma anche di favorire il reinserimento scolastico di studenti fuoriusciti dal percorso formativo per il ripetersi di una storia di insuccessi nell'apprendimento (cfr. Felice - Tagliavini, 2004; D'Alessio - Laghi-Giacalone, 2010). Tratto caratterizzante e punto di forza di tale metodologia è la relazione reciproca che si instaura tra il mentee, ovvero il giovane che ha bisogno di ricevere sostegno sia nel suo apprendimento scolastico sia anche nel suo rapportarsi all'ambiente scolastico più generale, e il mentore, cioè un compagno adulto che assume il ruolo di sostenerne il percorso di crescita. Tale sostegno è indirizzato ad aiutare il mentee a discernere e individuare le proprie potenzialità e a trasformarle in comportamenti espressi in maniera sana e funzionale rispetto alle richieste che quotidianamente l'ambiente gli pone. In altre parole, si può dire che attraverso un fare quotidiano il giovane che ha necessità di sostegno impara a riconoscere sia i propri punti di debolezza sia le competenze possedute e ad utilizzarle al meglio, anche in quelle situazioni che per lui rappresentano delle fonti di difficoltà e che hanno determinato molto spesso una storia scolastica problematica, fino all'interruzione del rapporto con questa.

La pratica educativa del mentoring si fonda su una circolarità virtuosa che lega l'azione del mentee con quella del mentore; entrambi, infatti, nel loro lavorare insieme sviluppano capacità e sensibilità relazionali utili alla crescita personale e sociale di entrambi. Identificare l'intervento del mentore come atto di altruismo sarebbe piuttosto riduttivo; si tratta piuttosto di un'azione improntata secondo un'ottica di tipo prosociale, che valorizza la progettualità del fare a favore degli altri non solo come intervento immediato per sollevare qualcuno da un bisogno contingente, quanto piuttosto come azione con obiettivi di breve, medio e lungo termine volti a sostenere le diverse dimensioni della persona, sotto il profilo cognitivo, affettivo emotivo e relazionale.

Gli studi, infatti, mostrano come l'efficacia dei programmi di mentoring sia maggiore se le relazioni che si instaurano sono durature, e hanno quindi il tempo di sostenere uno sviluppo positivo. Il mentoring dovrebbe «essere caratterizzato dai seguenti elementi:

- *esperienze*: il mentore è una persona che ha un vissuto ed è portatore di esperienze che deve saper trasmettere e che può pertanto rappresentare un modello è un riferimento per il giovane mentee;
- *investimento affettivo*: mentore e mentee investono entrambi effettivamente nella relazione;
- *modelli comunicativi*: la simmetria relazionale, insieme alle differenze di età, dei vissuti e delle esperienze dei due attori, deve tendere verso una simmetria comunicativa, più vicina alla modalità tipica del fratello maggiore, piuttosto che a quella del rapporto genitoriale;
- *reciprocità*: La relazione si fonda sullo scambio reciproco e sul dono simbolico delle esperienze, il dono crea un rapporto e un forte legame fondato sul dare - ricevere - contraccambiare [...];
- *tempi*: è importante rispettare i tempi naturali di costruzione del rapporto, senza forzare e/o voler anticipare tappe importanti del nel cammino di costruzione della fiducia;
- *ascolto*: la comunicazione deve essere caratterizzata da ascolto reciproco, da empatia e dalla completa assunzione degli impegni e dei doveri da parte di entrambi gli attori;
- *perseveranza*: il mentee deve imparare a sviluppare pazienza e perseveranza nel perseguire i propri obiettivi, qualità che consentono di gestire al meglio le difficoltà e i problemi nel processo di maturazione» (D'Alessio et al., 2010, pp.5-6).

Come è noto a chi opera in capo educativo e scolastico, le vicissitudini negative in questo settore si ripercuotono sulla qualità di vita più generale di un giovane, con l'insorgenza di bassi livelli Self efficacy, di stati depressivi, di elevati livelli di stress connessi all'affaticamento che deriva dal dover affrontare sfide per le quali non si possiedono - o si ritiene di non possedere - strumenti adeguati.

Gli interventi di contrasto alla dispersione attuati applicando il mentoring possono essere fatti rientrare in quella percentuale non molto elevata di iniziative che valorizzano il coinvolgimento attivo degli studenti in difficoltà e il rapporto in piccoli gruppi o anche one - to - one operando secondo piani di intervento personalizzati. La ricerca LOST mette purtroppo in luce come siano, invece, molto più diffusi nella scuola interventi di contrasto alla dispersione di tipo generalista, basati sull'uso esclusivo di risorse interne alla scuola stessa e non aperti al lavoro di rete con altre scuole o altre istituzioni educative, la cui efficacia è sicuramente minore rispetto al mentoring (cfr. Checchi, 2014). Questa metodologia sostiene la costruzione di un percorso formativo non formale, che appare più idoneo a favorire la rimodulazione del rapporto con il percorso formale scolastico verso il quale lo studente ha acquisito nel tempo un elevato livello di demotivazione e di rifiuto,

che investono sia la proposta formativa e didattica sotto il profilo degli apprendimenti sia la vita scolastica nel suo complesso. Vissuti negativi ai quali consegue un ritirarsi della scuola fino a chiamarsi fuori da questo ambiente richiedono più livelli di intervento, ai quali il mentoring può far fronte attraverso un percorso commisurato alla specifica situazione del mentee, ai suoi bisogni, alle sue aspettative, alle sue caratteristiche sia cognitive sia affettive e relazionali. Il mentore, infatti, guida il bambino/ragazzo a essere co-costruttore di un percorso di relazione e di scoperta di sé come apprendente e come persona in relazione con l'ambiente scuola. Questo partecipa al processo trasformativo di contrasto al rischio di dispersione attraverso un'azione didattica quotidiana attenta a offrire opportunità e strumenti didattici capaci di favorire il successo scolastico, di motivare, di responsabilizzare il singolo e la classe circa gli esiti di apprendimento, di accompagnare sia gli studenti cosiddetti 'a rischio' sia coloro che non sembrano presentare difficoltà verso il conseguimento degli obiettivi formativi.

Conclusioni

L'abbandono scolastico si presenta in forme diverse nel corso del tempo, poiché cambiano i processi di selezione sociale, le decisioni politiche, le esigenze produttive e di conseguenza e istanze formative. Come si è visto, sia pure rapidamente, nelle pagine precedenti, le tipologie di abbandono scolastico sono diverse (sottorendimento, assenteismo ecc.), ma sono comunque forme di rottura con un patto formativo che dovrebbe mettere in un rapporto di reciprocità positiva e di complementarità la scuola e gli studenti. I livelli di dispersione che ancora si registrano, in Italia come in altri paesi, indicano la necessità imprescindibile di ricostruire una relazione con un sistema scolastico aperto alla collaborazione con l'extrascuola, disponibile a migliorare la qualità della propria proposta educativo-formativa attraverso la creazione di reti di intervento, capace di rendere coerenti le proprie proposte con le esigenze attuali, così da corrispondere efficacemente alle attese individuali e sociali delle quali è destinataria.

Riferimenti bibliografici

Ballanti G. - Fontana L., *Discorso e azione nella pedagogia scientifica*, Teramo, Lisciani & Giunti Editori, 1981.

Calaprice S., *Dal programma Education and Training 2020(ET 2020) un benchmark da riconsiderare. La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine*, in «Formazione&Insegnamento», X-2, pp. 111-129.

Cellamare S., *La formazione dei saperi formali, non formali e informali*, in «Prospettiva EP», anno XXXI, n. 3, settembre-dicembre 2008, pp. 41 - 54.

Cecchi D. (a cura di), *LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*, <http://cecchi.economia.unimi.it/pdf/89.pdf>

Colombo M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento, Erickson, 2010.

Colombo M., *Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. livelli di attenzione e strategie in 4 casi nazionali, in scuola democratica*, 2, maggio- agosto 2015, pp. 387-396.

D'Alessio M - Laghi F. - Giacalone V., *Mentoring e scuola. Teorie, modelli e metodologie di intervento a contrasto della dispersione scolastica*, Milano, Hoepli Editore, 2010.

D'Alonso L, *La gestione della classe. modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*, Brescia, La Scuola, 2004.

DuBois D. L - Karcher M. J (Edited by), *Handbook of Youth Mentoring*, Second Edition, Los Angeles, Sage, 2014.

en.pdf

European Commission (2013), *Early School Leaving: Key Messages and Policy Support*, Final

European Commission (2015), *Europe 2020 Target: Early Leavers from Education and Training*, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving_02.pdf.

Felice A. - Tagliavini A. *CAMEO. Comparazione ed analisi del Mentoring in Europa*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Gagnè R. B. - Briggs L. J., *Fondamenti di progettazione didattica*, Torino, SEI, 1974.

Giacalone V. - Laghi F., *Un metodo di sviluppo personale a Scuola: il Mentoring. I risultati di uno studio longitudinale*, in «FOR», 91, 2012, pp. 109-115.

http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-groupreport_

Liberata Sempio O. - Confalonieri E. - Scaratti G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. A aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.

Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, Vilnius, November,

Rhodes J .E.- DuBois D. L., *Mentoring Relationships and Programs for Youth*, <http://rhodeslab.org/files/RHODESDUBOISCURRENTDIRECTIONS.pdf>

Rogers C. R., *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli, 1970.

Triani P., *Disagi dei ragazzi, scuola e territorio. Per una didattica integrata*, Brescia, La Scuola, 2011.

Zago F., *L'underachievement scolastico. Le basi teoriche di un fenomeno inquietante*, in «Psicologia e scuola», 72, Anno quindicesimo, dicembre -gennaio 1994-1995, pp. 3-15.