

Prevention of Early School Leaving

Prevenzione dell'abbandono scolastico precoce

RAPPORTO SULLA SITUAZIONE NAZIONALE IN ITALIA

Staff del progetto

Gruppo di pilotaggio: Mauro Di Grazia, Anna Giagnoni, Giuseppe Italiano, Alfio Salsi.

Gruppo di ricerca regionale: Gabriella Baragatti, M. Assunta Campanile, Barbara Degli Innocenti, Bernardo Draghi, Carla Favilli, Sabrina Giambi, Daniela Giovannini, Giuseppina Guidetti, Agata Lacagnina, Marco Manzuoli, Donella Meucci, Paola Panico, Isabella Stasi.

Progettazione e stesura: Mauro Di Grazia, Anna Giagnoni, Daniela Giovannini, Giuseppe Italiano, Marco Manzuoli

1. Introduzione alla situazione nazionale

L'articolo 34 della nostra costituzione del 1948 prevede che la scuola aperta a tutti e con 8 anni di frequenza sia obbligatoria e gratuita. In anni recenti abbiamo avuto un graduale aumento dell'obbligo scolastico, nonostante i molti cambiamenti dovuti al susseguirsi delle politiche dei diversi governi. La Legge Finanziaria del 2007 (L. 296/2006) ha reso la frequenza obbligatoria per 10 anni e ha posticipato la possibilità di accesso al lavoro a 16 anni. Gli studenti devono ottenere una qualifica entro il diciottesimo anno di età. La stessa legge introduceva misure per affrontare l'abbandono scolastico invitando il Ministero della Pubblica Istruzione e le Regioni a cooperare per riformare e integrare i loro percorsi formativi per permettere agli studenti di ottenere risultati positivi e certificabili. La legge incoraggiava anche la creazione di percorsi individualizzati per impedire l'abbandono scolastico.

Nel sistema scolastico italiano lo Stato ha potere legislativo esclusivo sulle regole generali mentre le Regioni, che lo avevano sulla Formazione Professionale, con la Legge Costituzionale del 2001 hanno acquisito la responsabilità di pianificazione dell'intero sistema scolastico regionale, inclusa l'educazione degli adulti e l'educazione permanente. Le Regioni devono considerare le necessità locali da un punto di vista sociale ed economico, promuovere e gestire progetti di integrazione tra i percorsi delle scuole statali e quelli della Formazione Professionale. L'istruzione professionale di stato è infatti affiancata da un sistema di formazione professionale gestito dalle regioni, con grande autonomia e differenze tra una regione e l'altra. Le Regioni gestiscono la formazione professionale affidandola ad organismi derivanti dalle organizzazioni sindacali e professionali o ad agenzie private e talvolta con enti di formazione controllati dalla stessa Regione. Al sistema di formazione professionale si può accedere dopo la scuola dell'obbligo. I corsi hanno durata e livelli diversi ed al loro termine rilasciano un certificato di formazione professionale sulla base di profili professionali definiti a livello regionale.

Il sistema statale è formato da:

- 5 anni di scuola elementare ISCED1 (da 6 a 11 anni)
- 3 anni di secondaria di primo grado (da 11 a 14 anni)
- 2 anni di scuola di scuola secondaria di secondo grado ISCED 2
- 3 anni di scuola secondaria di secondo grado ISCED 3

Le scuole secondarie di secondo grado sono costituite dai licei, caratterizzati da contenuti prevalentemente teorici che tendono a preparare gli studenti ai corsi universitari, e dagli istituti tecnici e professionali che tendono ad una formazione professionalizzante. In realtà i curricula di questi ultimi sono stati gradualmente modificati per potenziare le materie a contenuto culturale diminuendo così la differenza tra la formazione generale e quella professionale.

Attualmente i primi due anni della scuola secondaria di secondo grado rappresentano i due anni iniziali di ogni diverso tipo di scuola, così gli studenti devono fare la loro scelta in un'età precoce tra cinque licei, classico, scientifico, linguistico, socio-pedagogico e artistico e un vasto numero di istituti tecnici e professionali che vanno dai più comuni ad indirizzo economico fino agli istituti nautici.

Il sistema è rigido e altamente frammentato. Gli studenti che vogliono cambiare il loro corso di studi dopo il primo anno incontrano molte difficoltà anche se il sistema lo permette.

L'orario scolastico va da 26 ore alla settimana (per 33 settimane) nei licei; fino a 36 ore negli istituti professionali e il numero minimo di discipline per classe è 10.

La valutazione degli studenti ha luogo due volte ogni anno ed è espressa in decimi, con voti positivi da 6 a 10.

N° 134309-LLP-1-2007-1-IT-Comenius -CMP

I criteri di valutazione sono definiti nel Piano dell'Offerta Formativa di ogni scuola, ma standard di competenze sono stati recentemente introdotti dal ministero della Pubblica Istruzione per ogni ordine e grado. Per essere promossi alla classe successiva gli studenti devono ottenere una valutazione di sufficienza in ogni disciplina, ma la promozione può essere "sospesa" se l'insufficienza in una o più materie non è grave e non impedisce la preparazione globale. In questo caso la scuola deve offrire attività di recupero "per saldare i debiti", cioè per raggiungere risultati positivi e essere ammessi all'anno successivo.

Alla fine della secondaria di secondo grado gli studenti devono sostenere l'esame finale "esame di stato". La commissione giudicatrice è composta di membri interni ed esterni che valutano tutte le prove; anche le due prove scritte che vengono dal Ministero non subiscono una correzione centralizzata. L'esame ha un approccio multidisciplinare e considera l'intero corso di studi in un sistema di crediti. Il voto finale è assegnato in centesimi e tutti gli studenti che hanno passato l'esame possono iscriversi a qualunque corso universitario. Nel 2007 la percentuale di promossi dei licei è stata del 99% mentre quella negli istituti tecnici e professionali è stata del 96,3%.

Le scuole private di ogni ordine e grado fanno parte del sistema scolastico nazionale se hanno ottenuto il riconoscimento legale avendo gli standard richiesti.

Sebbene le scuole abbiano ottenuto di essere autonome, il che ha promosso un largo numero di sperimentazioni, approcci metodologici antiquati sono largamente diffusi. Le innovazioni più interessanti si possono trovare negli Istituti Tecnici e Professionali che hanno dovuto affrontare i problemi e le sfide di ambienti sociali e culturali più difficili.

2. Principali tendenze nazionali

a. La situazione attuale

La Conferenza di Lisbona ha identificato nella riduzione della dispersione scolastica uno degli obiettivi da raggiungere entro il 2010. Nell'indicatore 6.1 (livello di partecipazione dei giovani alla formazione) gli "early school leavers" (quanti abbandonano precocemente la scuola) sono definiti come la "proporzione di giovani (studenti da 18 a 24 anni) che hanno acquisito come livello massimo lo ISCED 2 (classificazione standard internazionale dei sistemi educativi) e non partecipano ad alcuna attività scolastica o di formazione professionale"

Gli studenti nelle scuole italiane raggiungono il livello ISCED 2 alla fine del secondo anno della scuola superiore di secondo grado.

Nel calcolare il tasso di dispersione secondo l'indicatore di Lisbona abbiamo un problema. I dati italiani sull'abbandono provengono solo dal Ministero dell'Istruzione [1] e quindi sono riferiti al sistema scolastico di stato e non tengono in considerazione i giovani che ottengono qualifiche nei sistemi regionali della Formazione Professionale e dovrebbero quindi essere inclusi nell'indicatore di Lisbona.

Nel 2005 il tasso medio di abbandono dei 25 paesi dell'Unione Europea era del 14,9% (Fonte Eurostat anni 2000-2005). La Finlandia aveva il miglior risultato con l' 8,7% e il Portogallo il peggiore con il 38,6%. L'Italia era sopra la media con il 21,9% mentre i tassi del Regno Unito, della Germania e della Grecia si collocano in una posizione molto migliore avendo rispettivamente il 14%, il 12,1% e il 13,3%.

b. Tassi di abbandono e di completamento degli studi

La percentuale degli studenti che non hanno completato i cinque anni della scuola secondaria di secondo grado era l'11,4 nell'anno scolastico 2004/5 (Fonte. Ministero dell'Istruzione) . Nelle prime classi abbiamo il 18,1% di bocciature che segnano il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, quando gli studenti non sono sempre in grado di scegliere il tipo di scuola a loro più adatta tra le molte possibili.

Un'altra ragione per cui un'alta percentuale di studenti lasciano la scuola all'inizio delle superiori può derivare dai frequenti cambiamenti legislativi sull'obbligo formativo. Nel gennaio del 1999 il primo anno della scuola superiore divenne obbligatorio. Nel maggio dello stesso anno la legge N. 144/99 rese la frequenza ad attività formative obbligatoria fino al diciottesimo anno.

Poi il governo cambiò e la legge fu abrogata e sostituita con una nuova, la 53/03, che riportò l'obbligo scolastico ad 8 anni ma stabilì il diritto all'istruzione o alla formazione fino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno.

Di nuovo cambiò il governo e il decreto 76/2005 e la Finanziaria 2007 (Legge 296/2006) resero la frequenza obbligatoria per 10 anni. Tali frequenti cambiamenti non hanno aiutato genitori e studenti a sentire l'inizio delle scuole superiori come obbligatorio.

Altri dati interessanti sono quelli che si riferiscono alle bocciature, che sono un segno potenziale di abbandono dal momento che quasi la metà dei bocciati non ripetono la classe. La percentuale di tutta la scuola superiore è del 6,9% che si confronta con l'8,6% degli Istituti Tecnici e il 10,1% dei Professionali.

c. Differenze regionali e per tipi di scuole

I tassi di abbandono per regioni, calcolato dall'Istituto Italiano di Statistica nel 2006, vede la Campania (25%), la Puglia (27,7%), la Sardegna (29,7%) e la Sicilia (30,4%) molto sopra il livello nazionale del 20,6%, mentre regioni come la Basilicata (12,6%), il Lazio (13,6%) e la Toscana (13,7) hanno dati migliori della media europea. Si deve di nuovo aggiungere che il quadro non è completo perché i dati non comprendono il sistema della Formazione Professionale, che segnerebbero risultati molto migliori per regioni come il Veneto, la Lombardia, l'Emilia dove i corsi di Formazione sono molto diffusi e con esiti positivi.



Il grafico mostra i livelli di abbandono nel primo anno della scuola superiore per regione. Il livello alto indica valori superiori al 3%, il medio per valori tra il 3% e l'1,5%, il basso per valori inferiori all'1,5%. Se esaminiamo la dispersione nei diversi tipi di scuole vediamo che i dati mostrano una grandi differenza tra i licei e l'istruzione tecnica e professionale che hanno rispettivamente il doppio e il triplo di abbandoni.

	TOTALE	PRIMO ANNO
ITALIA	3,7	6,0
LICEI	1,1	1,6
LICEO SOCIO-PSICO PEDAGOGICO	2,4	4,4
ISTITUTI TECNICI	4,2	6,5
ISTITUTI PROFESSIONALI	7,2	11,6
ISTRUZIONE ARTISTICA	4,2	6,8

Elaborazione dati MPI, anno 2004/5

d. Tipo di dispersione (per età, sesso, etnie, situazioni sociali)

Come appare chiaro nella tabella di cui sopra, il primo anno della scuola superiore vede il più alto livello di abbandono rispetto all'intero corso in ogni tipo di scuola. Il problema è particolarmente grave nel primo anno degli Istituti Professionali con un tasso dell'11,6% che si confronta con l'irrelevante 1,6% dei Licei.

La tabella seguente dà la percentuale di studenti iscritti al quinto anno delle superiori e evidenzia come le ragazze abbiano migliori risultati dei ragazzi.

	MASCHI	FEMMINE
ITALIA	67,1	78,1
LICEI	84,7	86,3
LICEO SOCIO-PSICO PEDAGOGICO	87,5	81,5
ISTITUTI TECNICI	74,5	87,6
ISTITUTI PROFESSIONALI	41,5	56,5
ISTRUZIONE ARTISTICA	56,7	66,0

Elaborazione dati MPI, anno 2004/5

I dati particolarmente negativi degli Istituti Professionali possono derivare dal fatto che la qualifica del terzo anno può segnare il passaggio al mondo del lavoro.

Il numero degli studenti che non hanno cittadinanza italiana aumenta costantemente, nell'anno 2004/5 era del 4% . Le bocciature per gli studenti di cittadinanza straniera arrivano al 28% mentre quelle degli italiani sono il 13,6%. Negli Istituti Professionali, dove la loro presenza è più probabile, solo 2 studenti su 3 non sono mai bocciati.

L'indagine conoscitiva della VII Commissione Parlamentare nel 2000 [2] considera l'ambiente sociale ed economico come la causa principale dell'alto tasso di abbandono scolastico. Gli studenti più a rischio sono quelli delle aree sottosviluppate del sud, delle grandi isole e quelli delle zone urbane povere e degradate. In una nazione dove gli "ascensori sociali" funzionano poco e male, le famiglie disagiate non credono nell'educazione ed offrono poche opportunità e aiuto, se necessario, ai loro figli.

e. Cambiamenti negli anni

Il tasso di dispersione è diminuito dal 25,3% del 2000 al 21,9 del 2005, che rappresenta il 3% in 5 anni. Sebbene nel 2006 si sia scesi al 20,6% con un migliore ritmo annuale del 1,3%, l'obiettivo di Lisbona del 10% entro il 2010 appare ancora molto lontano.

3. Principali motivi e cause dell'abbandono scolastico

Dai numerosi studi e ricerche italiane le cause della dispersione, confermate dalle interviste ai decisori politici, si possono sinteticamente così riassumere:

Cause esterne

Il *primo fattore* che esaminiamo collega il fenomeno della dispersione allo sviluppo economico. In un paese come l'Italia, diviso fra aree a forte sviluppo industriale e terziario e aree arretrate (il Sud e le isole), la dispersione si colloca in misura maggiore nelle regioni a basso sviluppo, ma anche nelle aree metropolitane degradate delle regioni più avanzate, dove si concentra l'immigrazione [1].

Il contesto familiare è riconosciuto come *secondo fattore* di rischio. In Italia più che in Europa le dinamiche di sviluppo sociale sono statiche. Nelle famiglie povere la considerazione del valore della formazione è bassa, come scarsa è la disponibilità di informazione e di fatti culturali. In questi contesti sociali è venuta meno la fiducia nella scuola come strumento di promozione sociale, ma la perdita progressiva di prestigio dell'istituzione scuola riflette un senso comune diffuso.

Un *terzo fattore* critico per la dispersione è la percezione negativa della crisi della scuola, amplificata dai media. La scuola, al di là delle parole dei politici, non ha rappresentato nell'ultimo decennio, una priorità politica né a livello nazionale né regionale né viene vissuta come una emergenza. Così essa compare sui media con rappresentazioni e immagini di degrado e sfacelo, che non favoriscono le azioni di lotta alla dispersione e danno sostegno oggettivo alle culture familiari arretrate.

Delle cause esterne, mentre le prime due richiedono lunghi tempi di mutazione, la terza chiama in causa scelte possibili di governo nazionale e locale.

Cause interne al sistema scolastico

Tutti concordano che la causa principale della dispersione risiede nelle "disfunzioni, vischiosità, fattori ostili" che operano nella scuola (Indagine del Parlamento nazionale sulla dispersione, 2000) [2].

In Italia l'insuccesso scolastico è un fenomeno diffuso molto più che negli altri paesi europei e, a cominciare dalla scuola secondaria, si esplicita in frequenze irregolari, bocciature e ripetenze, che spesso preludono all'abbandono. Se molti sono i ragazzi a rischio insuccesso, una parte di essi trova comunque sostegno nell'ambiente familiare e comunitario di origine, dove si propongono iniziative e strumenti adatti al recupero [3]. Ma molti altri che non hanno quei sostegni, generalmente iscritti ad Istituti professionali, diventano presto studenti "marginali" e disadattati cronici e si accingono ad abbandonare precocemente la formazione e ad entrare nei circuiti del disagio sociale e del lavoro nero. Tutto questo avviene nel passaggio più delicato, il segmento scolastico del primo biennio della scuola secondaria superiore, che corrisponde all'età della piena adolescenza, 14-16 anni. La domanda è: questa criticità come viene affrontata dalla scuola italiana – la scuola secondaria di primo grado (o scuola media) e di secondo grado/il primo biennio degli istituti professionali, le scuole più scelte dai ragazzi a rischio?

La scuola media ha un tasso di dispersione ridottissimo, ma le origini del disadattamento di certi allievi hanno lì profonde radici. La scuola superiore italiana, e gli istituti professionali, prendono in carico questi giovani in condizioni generalmente difficili, di cui si può fare un sintetico elenco:

- leadership debole, costretta da molti vincoli istituzionali (Collegio dei docenti), fortemente condizionata nell'uso delle risorse professionali (vincoli contrattuali; trasferimenti annuali dei docenti);
- carenze strutturali diffuse (edifici, laboratori, attrezzature);
- problemi organizzativi e finanziari (organizzazione scolastica poco efficiente; difficoltà finanziarie crescenti);
- tradizione consolidata di una offerta formativa uguale per tutti, a fronte di bisogni molto diversi; percorsi scolastici rigidi che rendono difficili azioni di nuovo orientamento a fronte di insuccesso;
- formazione culturale dei docenti fondata su modelli tradizionali, accademici e libreschi, lontani dalla esperienza e dal vissuto delle giovani generazioni, con una propensione alla valorizzazione dell'ambito delle conoscenze umanistiche su quelle scientifiche e tecniche;

- approcci metodologici centrati sulla trasmissione di conoscenze teoriche (sapere), non orientati al problem solving né al lavoro sulle competenze (saper fare), legati ad una logica deduttiva e top/down, incapaci di trasmettere la passione dell'apprendimento, accompagnati da una valutazione burocratica e non formativa-orientativa;
- carenza o assenza di competenze relazionali fra gli operatori scolastici, né formati né valutati in questo ambito e conseguente difficoltà di tenere rapporti con allievi e famiglie particolari;
- ancora incerta la collaborazione col sistema della formazione professionale e coi Centri per l'Impiego, ma anche con le associazioni del territorio e con figure fondamentali per il successo scolastico, quali lo psicologo orientatore.

Questi punti di debolezza, generalmente riconosciuti, negli ultimi anni sono stati posti al centro dell'attenzione dalle politiche ministeriali e regionali, con interventi legislativi e amministrativi importanti, che hanno accompagnato l'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni. Nell'ultimo decennio sono state pianificate molte politiche di lotta alla dispersione, diventate più sistematiche nell'ultimo periodo. Queste politiche hanno prodotto sicuramente ottimi indirizzi (regolamenti, linee guida, ecc). Tuttavia, al di là di questa valida elaborazione, è mancato il governo del cambiamento che imponeva un piano generalizzato di formazione degli insegnanti per l'innovazione didattica. Se in molte regioni i risultati nella lotta alla dispersione sono positivi, è perché le politiche regionali e degli altri enti locali, unitamente alle scuole che godono di larga autonomia e avvertono le spinte delle comunità in cui operano, hanno promosso iniziative innovative di successo. Ma il corpo della scuola italiana nella sua maggioranza oppone resistenza a far proprie e attuare le indicazioni dei nuovi indirizzi.

Le cause "personali"

L' alunno più debole socialmente e culturalmente è il più esposto alle spinte dispersive, come confermano tutte le ricerche. Le sue difficoltà dipendono da un intreccio di cause:

- cause motivazionali (non è capace di recuperare i motivi per cui valga la pena di impegnarsi nello studio o nel lavoro);
- mancanza di volontà nell'affrontare responsabilità vissute come eccessivamente gravose;
- mancanza di modelli e di valori etici, accompagnata spesso alla tendenza a considerare gli impulsi personali come incontrollabili.

A queste cause, assai diffuse nell'universo giovanile, si collegano di frequente fattori di personalità che producono ulteriore possibilità di rischio:

- carenza di autostima
- senso di inadeguatezza rispetto ai compiti
- auto-commiserazione
- difficoltà a relazionarsi coi compagni e soprattutto con gli adulti
- comportamenti non adeguati al contesto.

E' noto che, nell'età scolare a più forte rischio dispersione, tutti i ragazzi vivono un processo di distacco dai genitori, per cui, nell'inseguire una identità propria, ricercano adulti di riferimento in grado di surrogare il vuoto lasciato dalla crescita della loro autonomia.

Allenatori, insegnanti, datori di lavoro, spesso inconsapevolmente, finiscono per svolgere un ruolo essenziale per la crescita personale. Chiunque svolga una professione o una attività che mette a contatto con adolescenti dovrebbe essere ben attrezzato ad affrontare consapevolmente questo compito di sostegno e supporto relazionale. Le ricerche italiane, viceversa, nel rimarcare la difficoltà di rapporto formatori/allievi (sia nella scuola che nella formazione professionale), sottolineano come lo svolgimento di una funzione relazionale essenziale sia inefficace, perché lasciato alla gestione spontanea e del tutto individualizzata [3]. I docenti italiani, infatti, si trovano ad affrontare problemi così rilevanti senza alcuna preparazione e formazione specifica, essendo selezionati esclusivamente sulle conoscenze disciplinari.

Non può meravigliare, infine, che molti dei ragazzi a rischio, in specie i più deboli sotto il profilo della capacità di "auto-difesa", possano aggregarsi a gruppi, di minori ma non solo, interni o esterni alla scuola, dediti ad attività violente e intimidatorie [4]. Il fenomeno del bullismo, del teppismo scolastico o delle tifoserie calcistiche violente e connotate da ideologie aberranti, costituisce oggi un fenomeno emergente e preoccupante, che non si spiega solo con l'esuberanza giovanile, ma che, per profondità, estensione e diffusione, deve rendere vigili non solo i decisori politici, ma anche le comunità locali [5] [6] [7] [8]. La lotta contro la dispersione, dunque, non è dettata

solo dall'agenda di Lisbona o dalle strategie di competitività del sistema europeo: è anche lotta per accrescere la coesione delle comunità locali e nazionali.

In conclusione, constatiamo che i fattori di rischio sono molteplici, integrati e alcuni difficili da controllare e combattere. Tuttavia sui fattori endogeni, a cominciare dai deficit più macroscopici del sistema di istruzione e formazione italiano, gli spazi per attivare azioni di miglioramento appaiono molto ampi.

4. Soggetti Nazionali incaricati della prevenzione del problema

Alcuni interventi di riforma realizzati negli ultimi dieci anni hanno decentrato agli enti locali (regioni, comuni, province) poteri di intervento sul sistema scolastico, in particolare nel campo della istruzione e formazione professionale. Attualmente per la lotta alla dispersione le competenze risultano così ripartite:

- a. Al governo centrale spetta la definizione di piani e programmi nazionali, ispirati alle indicazioni europee, (regolamento, indirizzi, linee guida, formazione degli insegnanti). Tali programmi sono attuati tramite le emanazioni regionali del ministero della pubblica istruzione, gli uffici scolastici regionali, a loro volta decentrati in uffici scolastici provinciali.
- b. Alle regioni, fra l'altro, è attribuito il potere di deliberare in merito alla gestione, nel rispetto delle indicazioni nazionali: esse – tramite i loro assessorati all'istruzione/formazione professionale - emanano linee guida applicative sul tema della dispersione, propongono sperimentazioni e attività a cui forniscono finanziamenti di provenienza in genere governativa. Per l'attuazione concordano piani di controllo delle azioni e di formazione dei docenti (area riservata allo stato: il personale della scuola è statale) con gli Uffici scolastici regionali. Le regioni, dunque, hanno autonomia di gestione e gestiscono le politiche in rapporto alle scelte autonome che hanno realizzato nel campo a loro totalmente riservato della formazione professionale. Ad esempio, mentre la Regione Toscana non ha un sistema strutturato di centri di formazione professionale, alcune regioni del nord hanno puntato su questa scelta. La cosa non è irrilevante per la lotta alla dispersione.
- c. Scuole e Centri di formazione professionale. Con l'elevamento recente dell'obbligo di istruzione a 10 anni, il governo centrale ha dovuto fare i conti con le diverse scelte regionali e ha accettato che l'obbligo possa venire assolto anche nei centri di formazione professionale privati, per ora in via sperimentale. La Regione Toscana, viceversa, ha scelto di affidare alla sola scuola superiore pubblica – nei fatti agli istituti professionali – l'innalzamento dell'obbligo. In ambedue i casi, comunque, sono state recentemente definite per regolamento le competenze che tutti gli allievi devono perseguire all'uscita dall'obbligo, in quattro aree (linguistico-letteraria, matematica, scientifica- tecnica, storico-economica), accanto alle competenze chiave di cittadinanza definite recentemente a livello europeo.
- d. L'integrazione fra istruzione/scuola e formazione professionale – e quindi un lavoro comune fra soggetti diversi come le scuole (in particolare gli istituti professionali) e le agenzie di formazione professionale – è oggi unanimemente considerata una condizione per il successo della lotta alla dispersione. In particolare in Toscana, si sono sperimentati rapporti fra scuole e agenzie con interventi di queste ultime nelle scuole con moduli didattici concordati con le scuole.
- e. Nella lotta alla dispersione devono collaborare anche altri soggetti istituzionali: i Centri per l'Impiego, emanazione delle Province, con i loro esperti di orientamento, gli enti locali (le province, alle quali sono delegati alcuni aspetti di gestione delle scuole superiori, i comuni, che hanno in carico anche la lotta alla dispersione, i comitati di quartiere nelle grandi città), fino a settori delle aziende sanitarie locali orientati alla prevenzione. Le interviste ai decisori politici e tecnici (l'assessore regionale e i direttore dell' Ufficio Scolastico Regionale/USR) sottolineano la ripartizione e integrazione delle competenze di intervento.
- f. Infine le comunità locali e la società civile esprimono numerose associazioni di volontariato (molto presenti in Italia) che non di rado sono coinvolte in progetti di prevenzione e recupero dei giovani.

5. Politiche nazionali implementate per combattere l'abbandono precoce

Già la legge 144 del 1999, che elevava progressivamente l'obbligo di formazione a 18 anni (nei tre canali alternativi: scuola, formazione professionale, apprendistato), proponeva "percorsi integrati fra istruzione e formazione", il riconoscimento dei crediti per il passaggio da un sistema all'altro, l'istituzione di una anagrafe regionale degli studenti per il controllo dell'obbligo. I percorsi integrati comprendono i segmenti di intersezione fra istruzione e formazione professionale e quindi, come dicevamo, rappresentano uno snodo fra politiche dell'istruzione statale (realizzate dalle scuole) e politiche regionali attinenti. L'integrazione, oltre che all'attuazione dell'obbligo, è finalizzata anche a favorire l'incontro fra domanda e offerta territoriale di qualificazione per il lavoro e lo sviluppo. I due soggetti – scuole/agenzie – hanno avuto storicamente due approcci, due metodologie, due storie formative diverse, prima alternative (conoscenze teoriche l'una, abilità pratiche e lavoro l'altra): ora sono spinte a contaminarsi per una nuova politica dell'apprendimento e per raggiungere i benchmark di Lisbona, ben lontani, come abbiamo visto nella parte 2.

La legge 144 forniva indicazione che i governi successivi, unitamente alle regioni, hanno continuato a perseguire, fino alla legislazione più recente già ricordata (obbligo di istruzione scolastica per 10 anni, regolamento del nuovo biennio di istruzione, attuazione dell'obbligo formativo a 18 anni, con qualifiche di formazione regionali o diplomi di istruzione scolastica).

Il Ministero ha emanato anche per questo anno un suo "Atto di Indirizzo 2008" che ha ben presente l'obiettivo dell'inclusione e che propone "strategie educative e didattiche che tengano conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione, ponendo lo studente al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, etici e spirituali", "per offrire reali opportunità di prevenzione della dispersione scolastica e di orientamento "

Come dicevamo, le politiche nazionali sono gestite dalle regioni, nell'ambito di accordi generali con lo Stato, assunti in sede di Conferenza Stato/Regioni. L'attuazione dunque affida alle regioni una certa autonomia.

Nel 2003, sulla base di un accordo col Governo, la Regione Toscana avviò una sperimentazione triennale di percorsi integrati fra scuola e formazione professionale per l'attuazione del diritto-dovere alla formazione (introdotto dalla legge di riforma del governo Berlusconi, che confermava l'obbligo formativo, senza puntare sull'obbligo scolastico). Con questa sperimentazione – che coinvolgeva istituti professionali e d'arte prima, poi anche i licei – la Toscana intendeva contrastare la riduzione dell'obbligo scolastico e lanciava una offerta formativa integrata per 14enni, puntando sulla "prevenzione, contrasto, e recupero dei fenomeni di insuccesso, abbandono, dispersione" e proponendo "modelli di innovazione didattica, metodologica, organizzativa" che coinvolgono i due sistemi di istruzione e formazione al fine di garantire il diritto allo studio.

Così la Toscana imponeva il primo anno obbligatorio nel sistema di istruzione e ammetteva ai corsi di formazione professionale solo i ragazzi che avessero frequentato il primo anno di istruzione statale.

Con quella sperimentazione la formazione professionale entra nei curricula scolastici dell'autonomia (15 %), come offerta integrativa e/o aggiuntiva. I progetti dovevano essere co-progettati, presentati e realizzati da soggetti dei due sistemi di istruzione e formazione, uniti in Associazione temporanea di impresa, a cui doveva obbligatoriamente partecipare almeno una scuola e una agenzia, ambedue accreditate dalla regione stessa.

La Regione già con la Legge 32 del 2002 aveva definito le sue politiche per la formazione e il Lifelong learning, facendo propri gli obiettivi di Lisbona e proponendosi di raggiungere il benchmark del 10 % di abbandoni. La legge, tuttora in vigore, è attuata mediante piani generali di indirizzo (PIGI), i quali prevedono di far crescere un sistema istruzione/formazione/lavoro, una nuova politica degli apprendimenti, pari dignità delle esperienze di apprendimento, un sistema regionale di competenze e crediti. Malgrado questo gli obiettivi di Lisbona non sono ancora raggiunti, se l'assessore toscano competente ammette pubblicamente il 17,1 % di abbandoni (audizione presso la Commissione istruzione della Camera dei deputati, febr. 2007) [9], correggendo i dati più positivi (13,7% nel 2005) calcolati dal Ministero, sulla base però della sola dispersione scolastica.

Le esperienze della sperimentazione triennale, concluse nel 2006, non sono state sottoposte al vaglio di una approfondita valutazione e riflessione, in modo da ricavarne lezioni e apprendimenti per migliorare indicazioni e strumenti. Mentre si annuncia una imminente pubblicazione della Regione sulle esperienze più recenti, ad oggi

non sono noti i dati delle verifiche affidate al coordinamento delle province toscane nè sono state diffuse indagini sulle buone pratiche emerse dalla sperimentazione stessa.

Tuttavia, sulla traccia di quelle esperienze, la regione ha emanato per l'anno scorso (2006/7) linee guida per progetti di lotta alla dispersione da mettere in atto in tutte le classi prime degli istituti professionali, che prevedevano di realizzare, in collaborazione con agenzie di formazione professionale e con finanziamenti aggiuntivi:

- Moduli per potenziamento abilità trasversali e di base
- Moduli per incentivare la motivazione all'istruzione e per orientamento
- Esperienze di incontro col mondo del lavoro come "esplorazione della dimensione operativa della conoscenza per rafforzare le competenze di base"
- Attività di sostegno personalizzato
- Organizzazione flessibile e certificazione affidata alle scuole

Un progetto analogo si sta svolgendo nell'anno in corso, con la partecipazione di altri soggetti, quali i Centri per l'impiego (per le competenze in orientamento) e le Province (per il coordinamento della progettazione).

La regione Toscana, infine, ha implementato dal 2001 un Sistema Informativo Scolastico Regionale (SISR) che si basa sugli Osservatori Scolastici Provinciali (OSP). Si tratta di una anagrafe degli studenti che dovrebbe controllare l'evasione dall'obbligo e che viene considerata la principale strategia per prevenire l'abbandono (cfr interviste al direttore USR e all'assessore Simoncini il quale dichiara che "la mappatura territoriale consente agli Enti Locali di attivare strategie in ciascun territorio mirate ad interventi localizzati dove maggiormente è presente il fenomeno"). L'importanza degli strumenti di controllo è confermata dalle interviste ai dirigenti di livello provinciale.

Dalle tutte le interviste svolte non sembra emergere una particolare attenzione all'assenteismo degli studenti (fenomeno non posto sotto particolare controllo) né alla ricerca (in corso o futura) di innovazioni utili alla soluzione del problema, anche se in qualche provincia si progettano "indagini specificamente finalizzate".

Per concludere è necessario aggiungere che le sperimentazioni promosse dalla regione hanno coinvolto solo una parte del corpo scolastico e soprattutto che le direttive e le indicazioni non sono state accompagnate da adeguata informazione e formazione del personale, sì che le resistenze alla integrazione fra istruzione e formazione, in particolare nella scuola, si pongono come ostacolo oggettivo alla realizzazione degli obiettivi.

Allegati: n° 5 Interviste a decisori politici e tecnici

6. Strategie sviluppate a livello nazionale e locale per prevenire l'abbandono scolastico

Le esperienze analizzate si riferiscono a studenti in età di obbligo di istruzione e di diritto/dovere all'istruzione e formazione professionale; gli Istituti coinvolti sono prevalentemente Istituti Professionali, ma sono presenti anche Licei, Istituti Tecnici e Magistrali.

I Progetti attuati sono tutti finalizzati alla prevenzione della dispersione scolastica e ad affrontare situazioni di disagio più o meno evidenti. Molti fanno parte dei percorsi integrati introdotti a seguito dell'accordo del 2003 stipulato tra Ministero della Pubblica Istruzione e Regioni; altri sono stati finanziati con il Fondo Sociale Europeo, periodo di programmazione 2000-2006, sulla specifica Misura C2 rivolta ad arginare il fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico.

Le aree geografiche interessate sono prevalentemente la Toscana, alcune esperienze provengono però anche dalle Regioni Liguria, Sardegna e Veneto.

Alcune attività risultano estese a tappeto su tutte le classi prime e/o seconde degli Istituti di riferimento, altre sono riservate a gruppi di studenti per interventi di tipo più personalizzato. Alcune Scuole hanno operato in autonomia, altre in rete.

Le azioni progettuali, rivolte agli studenti, si integrano al curricolo scolastico in genere per una quota pari al 20%, (pochi sono gli interventi extra-curricolari), sono di diverso tipo e riguardano sia l'ambito cognitivo sia quello personale/relazionale:

- rafforzamento apprendimenti di base
- sportello di ascolto
- ministage
- uscite sul territorio
- ri-orientamento
- attività in laboratorio
- formazione a distanza

Le realtà prese in esame presentano nella situazione iniziale un tasso di dispersione molto alto, 20-23%, determinato da diversi fattori. Il contesto territoriale è spesso caratterizzato dal degrado del tessuto sociale, da una tendenza costante all'aumento dell'immigrazione, da comportamenti a rischio che generano disagio e devianza giovanile.

In questi ambienti il fenomeno della dispersione si sviluppa come senso di estraneità e di disaffezione nei confronti della scuola e progressiva perdita della fiducia nell'istituzione come strumento di mobilità sociale. Bassi i livelli di motivazione derivanti dal fatto di non riuscire a cogliere la connessione tra studio e lavoro con situazioni di forte disistima rafforzata da ripetuti insuccessi scolastici

I comportamenti che più in generale sono la spia di situazioni a rischio sono quelli di insofferenza rispetto al sistema delle regole di comportamento e agli obiettivi di risultato sottesi all'impegno scolastico; la frequenza è irregolare e saltuaria, il comportamento descolarizzato, evidente l'insofferenza nei confronti delle lezioni frontali, l'incapacità di concentrazione, il rifiuto delle regole della vita scolastica e sociale. Il costante aumento di utenti stranieri genera l'insorgere di problemi di convivenza tra italiani e stranieri nonché tra studenti provenienti da famiglie immigrate di prima e seconda generazione (problemi di inserimento e integrazione, di ricongiungimento alle famiglie, di formazione di bande, di difficoltà delle famiglie a far fronte ai bisogni educativi dei figli ecc.).

Le esperienze messe in atto mirano a sostenere il recupero degli apprendimenti di base e delle competenze trasversali [10] [11] [12], a contrastare l'abbandono, a ridurre l'insuccesso scolastico, a reinserire nel percorso di istruzione i dispersi, ma soprattutto a raggiungere uno stato di "star bene a scuola", in un'ottica sistemica prefiggendosi azioni sinergiche

A ciò sottende un diverso modo di concepire il processo di insegnamento/apprendimento e la relazione docente/studente. La maggior parte delle esperienze inizia con una fase di formazione dei docenti per acquisire competenze in materia di didattica innovativa e di fronteggiamento di situazioni di stress: un coaching finalizzato ad allenare le competenze sociali degli insegnanti e ad aumentare la percezione di autoefficacia prevenendo fenomeni di *burn out* [13].

N° 134309-LLP-1-2007-1-IT-Comenius -CMP

Le metodologie che dunque vengono poi utilizzate con gli studenti a rischio sono molto diversificate, ma insistono soprattutto sulle tecniche di accoglienza, sullo sviluppo di una didattica improntata al learning by doing, sulla personalizzazione dell'approccio didattico (tutoring e mentoring) che a volte diventa individualizzato. Tra le più ricorrenti: l'ascolto attivo [14], il lavoro in piccoli gruppi [15], l'orientamento narrativo [16], il problem solving, la didattica laboratoriale, l'apprendimento cooperativo [17], le esercitazioni pratiche in un contesto di role playing, il sostegno individuale e di gruppo. Particolarmente significativa risulta la metodologia delle life skills e della peer education che prevede il coinvolgimento diretto di studenti tutor attraverso forme di reclutamento spontaneo e stimolato da docenti supervisori: si raggiunge una forte valorizzazione della relazione tra pari nel superamento delle difficoltà e una focalizzazione sulla dimensione relazionale e la de-istituzionalizzazione dell'intervento di sostegno didattico [18] [19] [20].

In molte esperienze i docenti lavorano in codocenza e con colleghi esterni al Consiglio di classe.

Tutte le esperienze realizzate dalle scuole contemplano la collaborazione con esterni. Molto significative sono le azioni intraprese con i tutor dei Centri per l'impiego con cui si programmano interventi di riorientamento, a volte indirizzando gli studenti a corsi di formazione professionale per il conseguimento di una qualifica di livello regionale e con le ASL che mettono a disposizione psicologi per l'attivazione di sportelli per l'ascolto professionale. Anche gli Enti Locali, Amm.ni Prov.li e Comunità Montane, intervengono finanziando specifiche azioni che possano arricchire l'offerta dell'Istituzione scolastica (trasporti, rappresentazioni teatrali, cineforum, concorsi, eventi sportivi.....). Diffuso anche il partenariato con Agenzie Formative del territorio con le quali si progettano i percorsi integrati.

Si ricorre molto frequentemente ad esperti provenienti dal Mondo del Lavoro, testimoni significativi del contesto socio-economico del territorio di riferimento e che spesso sono disponibili ad accogliere gli studenti in azienda per periodi di stage sia conoscitivo che operativo.

Gli Uffici Scolastici Provinciali supportano in genere la lotta alla dispersione favorendo e coordinando reti di scuole e offrendo occasione di formazione specifica degli insegnanti soprattutto in materia di Intercultura e di Orientamento. I percorsi di formazione per docenti vengono organizzati anche in collaborazione con le Università e utilizzando metodologie blended; accanto a queste iniziative strettamente dedicate ai docenti in alcune esperienze sono previsti anche interventi a favore delle famiglie per un loro pieno coinvolgimento nel percorso di recupero.

Dall'analisi delle esperienze risulta che le iniziative intraprese raggiungono un'alta percentuale di successo: tassi di dispersione che si abbassano mediamente di 5 punti, miglioramento della partecipazione attiva e diminuzione del fenomeno dell'assenteismo, aumento dell'autostima attraverso la valorizzazione delle attitudini personali, maggiore consapevolezza delle scelte effettuate con riduzione degli stati d'ansia e rimotivazione, acquisizione dell'abitudine alla formazione continuata, sviluppo delle competenze trasversali: di comunicazione, di progettazione, di metodo, sociali, aumento della partecipazione delle famiglie al dialogo educativo.

Allegati: n. 10 schede di esperienze

7. Identificazione delle iniziative di formazione nell'area

Iniziative nazionali

Le iniziative del Ministero contro la dispersione si sviluppano su due livelli:

1. Verso gli studenti

- Piano per il Ben..Essere dello Studente (Clima a scuola)
- Programma Nazionale "scuole aperte" (Integrazione col territorio e attività autogestite)
- SOS Studenti (Aiuto al superamento dei "debiti formativi")

2. Verso gli insegnanti (prevalentemente attraverso le attività di formazione a distanza dell'Agencia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica/ ANSAS):

- FOR Docenti . FOR è un ambiente di formazione continua per tutti i docenti italiani, è un laboratorio di sviluppo professionale flessibile e personalizzabile. For utilizza la piattaforma di formazione a distanza PuntoEdu
- E' in fase di realizzazione una nuova piattaforma di formazione online sul nuovo Obbligo d'istruzione particolarmente orientato all'inclusione. Il lavoro online sarà integrato con attività in aula. E' prevista la presenza di tutor/coach. Saranno predisposti appositi ambienti di lavoro collaborativi online, che permetteranno lo scambio di materiali ed confronto tra le Scuole.

Iniziative regionali

A livello regionale vengono generalmente sostenute e assistite le iniziative nazionali, mediante la costituzione di Gruppi di coordinamento regionale delle attività che si svolgono nelle Scuole. A questo livello vengono anche coordinate le attività di Gruppi di rappresentanza degli studenti (Consulte)

Iniziative provinciali

La maggior parte delle esperienze analizzate nella parte 6 segnalano la presenza di iniziative di formazione che hanno preceduto o accompagnato l'attività. Alcune di queste presentano modalità interessanti:

- a. formazione congiunta degli operatori della scuola e della formazione professionale. Come detto in altra parte, i due mondi in precedenza non avevamo alcuna comunicazione e utilizzavano metodologie e linguaggi diversi. La formazione comune per la collaborazione e per costruire il sistema integrato appare ancora inadeguata, ma resta patrimonio delle migliori esperienze. L'azione congiunta è stata in genere spinta dalle amministrazioni provinciali più impegnate sul terreno della dispersione [21] [22].
- b. guida di un supervisore esterno. In alcune situazioni l'attività di formazione accompagna l'intera esperienza, con lo scopo prioritario di innovare gli approcci metodologici degli insegnanti, con un lungo training, affidato ad esperto esterno di alto livello professionale;
- c. coaching per i docenti, per allenare le competenze sociali e prevenire i fenomeni di burn out, assai diffusi fra gli insegnanti italiano impegnati su questo fronte.

Il Gruppo di ricerca regionale ha analizzato l'insieme delle esperienze nazionali e locali, anche a partire dalla riflessione presente nella vasta bibliografia sull'argomento. La discussione del gruppo si è orientata sul tema del **profilo professionale** che deve caratterizzare gli **insegnanti impegnati nell'obbligo formativo**. Sono state così individuate conoscenze, capacità/abilità, competenze su cui orientare la formazione:

1. *Conoscenza della normativa* e delle ampie possibilità consentite dalla legge sull'autonomia scolastica, che permette di superare la "schiavitù dei programmi nazionali", ancora fortissima fra gli insegnanti italiani;
2. *Capacità di capire i bisogni formativi individuali* e di dare risposta con soluzioni professionali [23] [24] [25];
3. *Capacità di superare la dimensione individuale e interagire con le altre risorse interne ed esterne*, in un lavoro di team e di rete; l'equipe interna/esterna ha il compito di seguire il soggetto a rischio con misure di accompagnamento concordate fra figure diverse, anche dopo il passaggio ad altro percorso; tale capacità può favorire un più efficace funzionamento dei consigli di classe (da organo collegiale burocratico a team professionale) [26];

4. *Competenze di orientamento.* Rappresentano il fulcro della professionalità docente [27] [28]. Tutti i docenti hanno responsabilità orientativa e partecipano con i colleghi, nei gruppi disciplinari, a tradurre le discipline in senso orientativo, ad es. declinando le competenze chiave europee di cittadinanza nel loro insegnamento. La stessa valutazione deve essere assunta come strumento orientativo ed essere dunque valutazione formativa. L'asse orientativo impone una didattica attiva, che privilegi la forma laboratoriale, l'induzione, l'approccio al reale, più che al teorico. E impone anche che ogni docente sappia riconoscere precocemente i segni del rischio dispersione e che le informazioni sugli allievi circolino fra gli operatori che li hanno in carico.

Un secondo livello più alto di competenze di orientamento può riguardare gruppi ristretti di insegnanti interni alla scuola: *docenti orientatori*, formati e legittimati da corsi appositi, figure professionali specialistiche, che supportano gli insegnanti interni, collaborano alla costruzione di percorsi personalizzati e sanno rapportarsi con professionalità esterne fornite di competenze ancor più specifiche (ad es. gli esperti orientatori dei Centri per l'Impiego);

5. *Competenze relazionali* (del tutto estranee alla cultura tradizionale italiana, diversamente da altri paesi europei) per lavorare sui ragazzi e coi colleghi, padroneggiando i temi della comunicazione (che comprendono i pessimi layout dei ns edifici e aule) [29]; in questo campo rientra la competenza (anche tecnica, prossemica ecc.) di fronteggiare situazioni critiche frequenti nell'obbligo;

6. *Competenze interculturali*, per affrontare il fenomeno crescente degli alunni stranieri [30];

7. *Competenze di accertamento, riconoscimento, certificazione delle competenze* degli allievi [31] [32] [33] [34].

Quanto alle metodologie della formazione, compatibilmente con la piattaforma e-learning, il gruppo propone che il lavoro in presenza adotti la metodologia del "circolo di studio" (discussione su testi o casi di studio, con sintesi operativa finale), privilegiando l'approccio *bench-learning*.

8. Identificazione delle Buone Pratiche

I risultati

A leggere i risultati riportati nelle esperienze, si potrebbe giudicarli modesti. In qualche caso non sono tradotti in numeri o percentuali e quindi risultano poco leggibili. Bisogna però tenere presente:

- che il livello delle bocciature nei primi anni della istruzione professionale è molto alto e che ogni punto in meno è un successo;
 - che il controllo sistematico delle misure della dispersione è una acquisizione recente nella scuola italiana;
- In alcuni casi i risultati risultano davvero eccellenti (Einaudi, Gaslini) e inducono ad approfondire le buone pratiche che li hanno prodotti.

Raggruppiamo le buone pratiche nei seguenti ambiti di interesse:

Organizzazione interna

1. Una organizzazione scolastica capace di gestire l'informazione in ingresso da altri percorsi scolastici, di promuovere il lavoro di team, di lavorare all'innovazione della didattica, di tenere sotto controllo i dati numerici della dispersione, mediante tabulazione dati (Tutti)
2. Definizione di procedure interne alla scuola per fronteggiare i casi di ragazzi a rischio e miglioramento dell'offerta formativa (Gaslini/Integra)

Integrazione col territorio

3. Collaborazione con le famiglie (Tutti)
4. La collaborazione in rete fra soggetti diversi, scuole, agenzie di formazione professionale, enti locali (settori istruzione e sociale), centri per l'impiego, associazioni del privato sociale/volontariato (Tutti)
5. Collaborazione con Agenzie di FP specializzate nel recupero della motivazione (Einaudi-Grosseto, Cornaro-Padova)

Pratiche didattiche

6. La messa a punto di strumenti e misure di orientamento in ingresso e di ri-orientamento (Gaslini e altri)
7. Misure di accompagnamento efficaci da parte di chi prende in carico i ragazzi a rischio (Tutti)
8. Servizi individuali efficaci (accoglienza, ascolto) (Montecatini, Marco Polo Firenze – Cornaro-Padova)
9. Il lavoro fra più insegnanti/operatori su un progetto ben identificato e fisicamente concluso, gestito come concreta attività di laboratorio (Montecatini, Enriques, Da Vinci-Arcidosso); conoscenza diretta di una realtà produttiva (Da Vinci-Arcidosso)
10. Adozione di percorsi personalizzati e per piccoli gruppi (Montecatini, Arcidosso)
11. adozione di una didattica orientativa, di una valutazione formativa, del cooperative learning (Chini), del problem solving, del peer education (Enriques, Einaudi, Cornaro)
12. Adozione della metodologia narrativa (Einaudi)

Formazione degli operatori

13. Counselling per i docenti (Sardegna)
14. Coaching per allenare le competenze sociali dei docenti (Einaudi)
15. Scambio di know how e di esperienze (Gaslini-Genova)
16. Formazione congiunta degli operatori (Molti)

9. Studio di casi con interviste

I cinque casi

Tamer nato in Italia da genitori egiziani è stato un alunno ribelle alla scuola media. Nella scuola superiore è stato respinto due volte e poi è passato alla Formazione Professionale dove ha ottenuto una qualifica. È stato chiamato per un colloquio di lavoro e in quella occasione ha capito l'importanza dello studio e ha deciso di ritornare a scuola dove è tuttora.

Lorenzo non aveva scelto il tipo di scuola adatta alle sue necessità. Dopo ripetute bocciature è passato alla Formazione Professionale. E' stato poi inserito in un progetto integrato, scuola/formazione, che lo ha spinto a decidere di ritornare a scuola, dove sta studiando con successo. La famiglia lo ha sempre aiutato e ha collaborato con la scuola.

Salvo aveva difficoltà relazionali e comportamentali. Vive in un convitto a 50 km dalla scuola, ha una famiglia problematica e talvolta fa abuso di alcol. La collaborazione con i servizi sociali, uno psicologo, gli educatori del convitto e la famiglia ha permesso il miglioramento della situazione. A scuola il suo comportamento e le sue competenze sono migliorate grazie anche alle attività pratiche e a quelle svolte in piccoli gruppi.

Andrea è stato uno degli studenti migliori finché non ha cominciato a frequentare irregolarmente. Diceva che la scuola era inutile e, pur essendo nell'obbligo, non si è più visto da prima dello primo scrutinio. Nonostante gli interventi degli insegnanti, dei servizi sociali, e dello psicologo della scuola, la scuola ne ha perso ogni traccia.

Mehdi viene dal Marocco a vive con sua sorella. Parla italiano e sembrava interessato al lavoro scolastico. Dopo pochi mesi si è unito ad un gruppo di ragazzi problematici e ha cominciato a fare assenze e a lavorare. Rifiutava ogni tipo di attività o aiuto individualizzato. Dopo due mesi di assenza continuata è ritornato a scuola. Fa solo atto di presenza e dice che aspetta di avere 16 anni per passare alla Formazione Professionale.

Premessa metodologica

La sintesi tiene conto di alcuni aspetti che si ritengono importanti nelle finalità della ricerca e della conseguente individuazione da una parte delle buone pratiche adottate e da adottare, e dall'altra dei settori sui quali indirizzare le azioni future di formazione efficaci nel combattere la dispersione scolastica. La sintesi parte sia dalla lettura delle schede che del materiale ad esse allegato, in particolare le interviste realizzate con i soggetti direttamente coinvolti nei casi stessi. Si sono individuati alcuni punti sui quali impostare la sintesi.

Tipologia dei casi descritti

Si tratta di tipologie fra loro differenti, sia per territorialità, sia per lo svolgimento che hanno avuto. Le differenze sono inoltre legate alle aree culturali di provenienza (sono presenti due casi di alunni extracomunitari) e al background sociale e familiare. Il tessuto connettivo è rappresentato dalle situazioni di disagio rispetto al percorso scolastico, dalle difficoltà generali che un sistema di istruzione omogeneo e standardizzato prospetta a tali soggetti, dalla mancanza di un orientamento condiviso fra i segmenti dell'istruzione (scuola media inferiore e superiore) . Si forma una specie di muro all'ingresso nella scuola superiore, e poi è difficile capire come affrontare la scalata di questo muro. Gli studenti al loro ingresso nella scuola superiore scoprono difficoltà relazionali, di comunicazione con i docenti, rifiutano discipline troppo teoriche e anche la presenza dei laboratori non sempre viene giudicata dai ragazzi come sufficiente o adeguata ai loro bisogni.

Le cause degli insuccessi, dei disagi, dei ritardi nel percorso scolastico, che poi possono portare all'abbandono definitivo, partono proprio dallo "start".

Approccio

Le scuole, particolarmente l'istruzione tecnica e professionale, risultano per la loro storia attrezzate per affrontare le situazioni di disagio e rischio abbandono. Spesso sulla base di progetti, e di esperienze divenute fondamento del Piano dell'offerta formativa, si predispongono ad affrontare i casi, ma hanno difficoltà a fare

sistema, per la varietà dei casi che si prospettano e per la necessità di affrontarli spesso “a tutto campo”. Inoltre il singolo caso di disagio si manifesta in tempi e modi diversi all’interno di una realtà puramente amministrativa, il gruppo-classe, e di tempi scuola abbastanza rigidi, con oggettive difficoltà di individuazione tempestiva dei casi a rischio.

Dai casi emerge la necessità di integrare tutti gli attori del processo educativo e formativo che sono legati al territorio: il termine integrazione riesce vincente quando significa consapevolezza del ruolo da svolgere nel territorio rispetto ad esigenze specifiche. Nessuna invasione di campo, ma solo la volontà reciproca di affrontare un problema educativo e quindi sociale ed economico, e risolverlo al meglio ciascuno per le sue professionalità. Questo appare come un tratto comune ai casi seguiti: l’integrazione è stata concepita in tale direzione, senza conflitti o reciproche diffidenze.

I casi presentati hanno come presupposto, nell’approccio, la capacità progettuale della scuola: non solo perché spesso il progetto sul territorio rappresenta l’unica possibilità di agganciare questi casi, ma anche perché attraverso il progetto la scuola investe su se stessa e può far crescere al proprio interno delle figure professionali necessarie per un approccio più consapevole al problema della dispersione.

Metodologie didattiche

La varietà dei casi presenta un punto comune: la metodologia didattica. Ciascun caso segnala da parte dello studente la difficoltà rispetto alle discipline, soprattutto ma non solo, di base, quando queste discipline sono presentate nella maniera tradizionale, con gli strumenti tipici della lezione frontale, del circuito spiegazione/interrogazione e verifica, in sintesi la metodologia tradizionale del programma da svolgere nei tempi e nei modi stabiliti. La dimensione operativa della conoscenza appare dai casi una richiesta precisa dei ragazzi che si affacciano al percorso superiore. L’aspetto metodologico richiama quindi una revisione condivisa del percorso formativo, e si richiama alla capacità progettuale che ciascuna scuola deve avere, integrando esperienze e metodologie provenienti dal mondo della formazione. Questo appare particolarmente importante nei casi di alunni che provengono da aree culturali diverse e necessitano di un ulteriore percorso di alfabetizzazione o comunque di integrazione culturale. Il punto di arrivo che alcuni dei casi mettono in risalto è una didattica individualizzata, un percorso continuamente in evoluzione, un vero e proprio progetto personale, a cui le varie componenti della scuola e non solo devono concorrere.

Nella didattica individualizzata hanno un ruolo importante figure professionali emergenti nella scuola, a volte delegate ad altre agenzie formative, ma che dalla lettura dei casi risultano sempre più decisive per l’approccio ai casi di disagio e rischio: il tutor, l’educatore, l’orientatore, lo psicologo. E appare, dalla lettura dei casi, come il docente sempre di più riesce a intercettare il caso difficile quanto più interagisce, non delega e basta, con tali soggetti, e riesce a coinvolgere in questo percorso gli altri attori, il consiglio di classe *in primis* e la famiglia.

Esiti e prospettive

Gli esiti sono differenziati, si va dal rientro nel sistema scolastico al successo formativo nel settore della formazione professionale, al caso di abbandono nonostante iniziali prospettive di rientro. Negli esiti sono coinvolti i soggetti diversi che nei territori si occupano del rischio dispersione, e l’esistenza di una consolidata e valida formazione professionale come riferimento rappresenta un punto forte nell’impostazione di percorsi individualizzati.

Al di là dei diversi esiti dei casi, si può rilevare come un dato comune la crescita dei soggetti, con cambiamenti significativi soprattutto nell’assunzione di responsabilità da parte dello studente. Lo studente appare consapevole anche quando ammette di non avere voglia nello studio, quando sente di essere in una situazione di rischio e disagio, ha preso comunque consapevolezza delle varie tappe del suo percorso, appare se opportunamente guidato in grado di riflettere sul proprio percorso e di rimettere in discussione le scelte precedenti, lavora in contatto con docenti ed esperti sulle proprie motivazioni, entra in relazione con i docenti attraverso un approccio comportamentale comunque diverso. Le prospettive per i ragazzi risultano diverse a seconda dello sbocco finale dei singoli casi, ma evidenziano possibilità concrete di inserimento in un positivo contesto sociale e anche lavorativo, con un parziale recupero di ritardi e difficoltà di apprendimento e di relazione maturati nelle varie fasi del percorso formativo e /o scolastico. La prospettiva può sembrare positiva anche quando lo studente si rende conto di avere effettuato scelte non sempre convincenti, di non avere avuto approcci costruttivi rispetto a quello che gli era stato offerto dai vari soggetti. La svolta avviene quando le

relazioni assumono le caratteristiche della reciprocità e della riflessività; quando si ritrova l'auto-motivazione con il desiderio di conoscere, di capire e di operare; quando riconosce con l'auto-valutazione che l'impegno sta rispondendo ai bisogni.

Soggetti coinvolti

I soggetti coinvolti dai casi sono soggetti istituzionali. Il sistema funziona all'interno di progetti specifici. I collegamenti fra le scuole e i soggetti rendono possibile interventi sui casi. Nel considerare i soggetti coinvolti dai casi traspare l'esigenza di una formazione mirata alla creazione nella scuola di figure professionali che possano fungere da anello di raccordo, senza limitarsi alla semplice indicazione, ma essendo soggetto attivo di una vera e propria rete di opportunità. Le rigidità dei sistemi appaiono in alcuni casi come un freno per interventi e percorsi efficaci e tempestivi. La conoscenza e il dialogo fra i diversi attori del percorso formativo sono un obiettivo che dalla lettura dei casi non sempre appare chiaro soprattutto nella scuola. La rigidità appare legata ad aspetti di tipo amministrativo che possono influenzare negativamente le scelte in un percorso individuale. La formazione mirata in questo caso rappresenta una scelta obbligata.

Buone pratiche

La varietà dei casi ha evidenziato alcune buone pratiche da seguire, che necessitano di un momento ulteriore di riflessione sempre all'interno delle scuole e in rapporto con tutti i soggetti coinvolti. Si cerca qui di riassumerle:

- Una capacità progettuale condivisa delle scuole sulle tematiche della dispersione scolastica in tutte le fasi del percorso formativo
- Il coinvolgimento diretto e attivo di tutti i soggetti istituzionali che hanno in carico l'obiettivo del successo formativo
- L'integrazione fra sistemi e la capacità di operare in rete sul territorio
- Concentrare le azioni sullo studente, sul suo vissuto e coinvolgere la famiglia in un vero e proprio progetto di vita.
- Sperimentare azioni didattiche innovative, che superino la tradizionale impostazione del programma e puntino su una dimensione operativa, anche con utilizzo mirato del tempo extra-curricolare
- Impostare percorsi di formazione mirata di operatori che in un sistema integrato possano rispondere alle diverse esigenze e ai bisogni dello studente nei casi a rischio
- Monitorare con sistematicità l'andamento dei casi, e in generale, di ogni azione mirata a contrastare la dispersione scolastica

Allegati: n° 5 Schede di casi di studio e relative interviste

10. Conclusioni

1 - Le politiche governative degli ultimi anni hanno implementato l'elevamento dei livelli di istruzione, allineando la scuola italiana agli obiettivi di Lisbona. Queste politiche tuttavia non hanno ancora scalfito l'impianto tradizionale del sistema scolastico, in particolare nella scuola superiore, che ancora attende una riforma organica sia dei Licei che degli istituti tecnici e professionali. Atti governativi recenti hanno introdotto elementi dirompenti di innovazione – ci riferiamo alle competenze in uscita dal biennio superiore e alla loro certificazione – che, se non gestiti, rischiamo di essere metabolizzati e resi innocui da un corpo docente formato su una cultura accademica e didattica tradizionale.

Uno sguardo d'insieme alla "dispersione italiana" mostra dati ancora molto elevati nelle regioni del sud, dati di avvicinamento agli obiettivi europei al Centro, dati più soddisfacenti al Nord, con qualche sacca di diversità territoriale. La Toscana forse non raggiungerà nel 2010 il benchmark di ridurre al 10 % la dispersione, ma si avvicinerà sicuramente all'obiettivo, anche perché sta impegnandosi fortemente con politiche appropriate di offerta formativa.

2 - Fra le cause di dispersione, quelle su cui è più efficace agire sono interne al sistema scolastico. Qui servono politiche appropriate. Non basta lanciare o imporre dall'alto proposte di innovazione. Occorrono forti scelte di investimento nelle risorse umane: sistematica formazione degli insegnanti e degli altri operatori, disseminazione di buone pratiche, revisione dei piani di offerta formativa delle scuole per attrezzarle al compito. E tutto questo mettendo in rete gli impegni degli Enti locali, delle Regioni e del Ministero dell'istruzione.

3 - Per aggredire la dispersione non è sufficiente migliorare le prestazioni del sistema scolastico. Sono necessarie politiche sociali e culturali, diffusione di informazione, crescita del senso comunitario per far sì che gli insegnanti non si sentano soli nell'impresa. E' necessario dunque che le istituzioni, i governi locali, le espressioni della società civile, a cominciare dagli organi di informazione, nei comportamenti concreti facciano propria la valorizzazione dell'istruzione come strumento di inclusione sociale e contribuiscano a combattere la diffidenza implicita verso la formazione, diffusa negli strati deboli della popolazione.

4 - L'integrazione fra scuola e formazione professionale diventa per il paese una scelta irrinunciabile, che mette a confronto due sistemi che devono arricchirsi dal loro rapporto, superando l'uno il sapore antico di una cultura libresco e sempre più lontana dal vissuto dei giovani, l'altro la dimensione insufficiente delle semplici abilità pratiche. La fecondazione reciproca non unifica i due sistemi, ma li rende funzionali al sistema generale dell'educazione e, soprattutto, ai bisogni dello sviluppo del paese. L'integrazione deve andare ben oltre ed estendersi alle comunità locali e alle loro articolazioni istituzionali, sociali ed economiche: solo la sinergia produce i migliori risultati.

5 - L'asse centrale del nostro Progetto è la formazione degli insegnanti. Ne abbiamo individuato le competenze indispensabili al nostro scopo. La conoscenza degli insegnanti italiani ci porta a dire che la disseminazione delle buone pratiche non è di per sé efficace, specialmente se viene calata come pacchetto preconfezionato. Migliore accoglienza ha invece la dimensione del bench-learning, cioè un arricchimento professionale fra pari, in cui si scambiano e si integrano esperienze di innovazione didattica: solo in questo modo è possibile spendere il valore di esperienze eccellenti, che agli occhi dei docenti appaiono legate alla realtà complessa che le ha prodotte e devono essere mediate per diffondersi. In questo senso la stessa messa a disposizione dei materiali per la formazione dovrà tener conto di usi molto flessibili e non direttivi.

6 - Probabilmente i bisogni formativi dei docenti italiani non coincideranno con quelli di altri paesi europei, se non altro sulla scala delle priorità. La progettazione per competenze, ad esempio, in una scuola da sempre impostata sui "programmi nazionali", è sicuramente una priorità italiana. Ma altre tematiche formative potranno coincidere nella dimensione europea. Il confronto con altre priorità e con altre pratiche potrà far nascere nuovi bisogni ancora inconsapevoli.

11. Raccomandazioni

Dall'esame delle Esperienze, dei Casi esaminati e delle interviste che li accompagnano, oltre che dalle riflessioni del Gruppo di Ricerca, si possono ricavare in modo diretto le seguenti raccomandazioni:

1. Alle Autorità pubbliche

- a. Costruire un quadro di riferimento normativo in cui sia possibile la flessibilità dell'offerta formativa e dei percorsi
- b. Favorire un opportuno adattamento agli interessi ed ai ritmi di apprendimento di ciascuno.
- c. Perseguire politiche del personale coerenti con l'affermazione del punto a, b Aumentare il tempo di servizio dei docenti e introdurre la carriera .
- d. Organizzare il lavoro in modo orientato ai bisogni e sotto la responsabilità locale dell'Istituzione scolastica autonoma
- e. Favorire ed incentivare la formazione in servizio e costruire una formazione iniziale ed una modalità di reclutamento coerenti con la nuova professionalità docente
- f. Strutturare un Sistema di Valutazione Nazionale sia verso gli apprendimenti che verso i processi (Agenzia esterna)
- g. Favorire una semplificazione istituzionale per rendere possibile una reale integrazione tra Scuola , Formazione Professionale e Centri per l'Impiego
- h. Rendere naturali e riconosciuti i passaggi dentro e dopo l'obbligo d'istruzione, riducendo le forti discontinuità e promuovendo viceversa la continuità formativa e l'attenzione alle azioni di orientamento.
- i. Favorire la costituzione di strutture di assistenza tecnica alle Scuole sul territorio
- j. Costruire un moderno sistema d'apprendistato

2. A livello dell'Istituzione Scolastica (ai Dirigenti)

- a. Rendere effettiva la responsabilità locale sia nella costruzione dell'offerta e dei percorsi che nella realizzazione.
- b. Introdurre strutturate azioni di orientamento, anche in collaborazione con soggetti esterni alla scuola.
- c. Costruire procedure interne strutturate per la prevenzione il controllo dei dati della dispersione
- d. Superare l'autoreferenzialità storica nel senso dell'integrazione delle occasioni formative.
- e. Realizzare l'autonomia di ricerca, rendendo la Scuola luogo di ricerca educativa e di riflessione e sviluppo per la professionalità docente.
- f. Introdurre e crescere la cultura della valutazione nella progettazione e realizzazione delle azioni di miglioramento
- g. Prestare particolare attenzione alle azioni di formazione in modo da favorire la crescita ed il consolidamento delle competenze pedagogiche presso tutti gli operatori, dirigenti e docenti
- h. Crescere e documentare i miglioramenti nelle didattiche orientative e laboratoriali
- i. Migliorare in tutti i docenti la capacità di costruire competenze, anche disciplinari, di valutarle correttamente e certificarle.
- j. Aprirsi al territorio e utilizzarne le opportunità formative, in particolare per la costruzione delle competenze di "cittadinanza attiva"
- k. Collegarsi alle altre Scuole ed Agenzie formative (Reti), favorendo, mediante certificazioni trasparenti e relazioni consolidate, i passaggi e i percorsi complessi.

3. A livello dell'Istituzione Scolastica (agli insegnanti)

- a. Padroneggiare i processi e le tecniche per aiutare i giovani ad apprendere
- b. Superare gli aspetti individualistici della professionalità docente
- c. Saper ascoltare ed osservare
- d. Utilizzare, ove possibile, la risorsa "famiglia", comunicando tempestivamente comportamenti abnormi (assenze, in particolare)

- e. Lavorare insieme agli altri docenti nei dipartimenti per costruire materiali per le azioni didattiche, ed , in particolare la valutazione.
- f. Documentare il lavoro svolto
- g. Integrare la propria azione con quella degli altri operatori interni ed esterni alla Scuola
- h. Migliorare la propria capacità di costruire competenze, anche disciplinari, di valutarle correttamente e certificarle.
- i. Confrontarsi con gli altri docenti , anche della Rete , per conoscere le “ buone pratiche” e vederne gli aspetti di trasferibilità e di miglioramento della propria azione didattica.
- j. Contribuire alla creazione di un clima di relazioni positive all’interno della Scuola

4. Alle famiglie

- a. Avere frequenti contatti con la scuola (docenti di riferimento, tutor) per raccogliere informazioni sui comportamenti
- b. Collaborare attivamente con la scuola, segnalando fatti e atteggiamenti che fanno sorgere perplessità
- c. Condividere con gli operatori della formazione le scelte educative di fondo
- d. Partecipare attivamente alla progettazione di eventuali percorsi personalizzati
- e. Evitare di mettersi in contrapposizione con le scelte della scuola senza averne ascoltate le motivazioni
- f. Discutere i dubbi educativi con docenti di riferimento, tutor, orientatori, psicologi
- g. Valorizzare opportunamente l’attività di formazione di fronte al figlio/a
- h. Capire quali ambienti extrascolastici il figlio/a frequenta
- i. Controllare sistematicamente le assenze
- j. Adottare un sobrio sistema premiante

5. Agli studenti

- a. Essere consapevoli dei propri diritti e dei propri doveri di cittadino/studente
- b. Manifestare apertamente i propri bisogni e le proprie insoddisfazioni nel rispetto dei ruoli e delle convenzioni sociali
- c. Avere fiducia negli operatori (scolastici e non) come persone di supporto
- d. Far capire con precisione i propri progetti di vita e cercare di chiarirsi, se confusi, con gli operatori
- e. Collaborare con gli operatori nel definire i percorsi individuali
- f. Non aver paura o vergogna a chiedere l’aiuto di uno psicologo
- g. Non sparire nell’ombra senza informare le persone di riferimento e di fiducia

Aprile 2008

Riferimenti bibliografici

	Autore	Titolo	Casa editrice	Anno
[1]	Ufficio Statistica MPI	La dispersione scolastica – Indicatori di base per l’analisi del fenomeno		2006
[2]	Settima Commissione	Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica		2000
[3]	Gruppo di ricerca FSE	La dispersione scolastica e formativa. Analisi delle cause prevalenti e delle proposte di intervento	Regione Lombardia	2002
[4]	E. Rosci	Fare male, farsi male, adolescenti che aggrediscono il mondo	Franco Angeli	2003
[5]	F. Cambi, MG Dell’Orfanello	Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio	IRRE Toscana	2007
[6]	U. Galimberti	L’ospite inquietante Il nichilismo e i giovani	Feltrinelli	2007
[7]	V. Andreoli	Giovani	Bompiani	1999
[8]	F. Petruccelli	Psicologia del disagio scolastico	Franco Angeli	2005
[9]	G. Simoncini	La Regione contro la dispersione scolastica e abbandoni	Prima Pagina (quotidiano telematico toscano)	2008
[10]	G. Fulgoni	“Il recupero delle abilità di scrittura” in Adriano Colombo, a cura di, <i>Materiali per l’aggiornamento - Italiano 1 - L’educazione linguistica nel biennio – Programmazione, valutazione iniziale, recupero</i>	IRSSAE Emilia Romagna, Bologna.	1992
[11]	G. Fulgoni	“Attività di recupero – ripasso a inizio d’anno”, in <i>Progettiamo</i> , anno VII n° 6,	Tramontana & Markes	1996
[12]	G. Fulgoni	“Una visione progettuale del recupero”, in Francesco Piazzì, a cura di, <i>Didattica breve - Materiali 3</i>	IRSSAE Emilia Romagna – Ministero Pubblica Istruzione	1996
[13]	D. Frigerio	IL METODO GORDON: Come Rendere più Efficaci le Relazioni	Tesi di laurea	2006
[14]	M. Lancini	Ascolto a scuola. La consultazione con l’adolescente	Franco Angeli	2003
[15]	S. Quadrino	Il bello del gruppo	Ed. Change	2005
[16]	F. Batini, S. Giusti	L’Orientamento narrativo a scuola	Erickson	2008
[17]	Y. Sharan, S. Sharan	Gli alunni fanno ricerca. L’apprendimento in gruppi cooperativi	Erickson	1998
[18]	M. Becciu, MR. Colasanti	La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi	Ed. Il Cerro	2006

N° 134309-LLP-1-2007-1-IT-Comenius -CMP

[19]	V. Cesari Lusso	Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale	Erickson	2005
[20]	M. Menditto	Comunicazione e relazione. Come gestire dialoghi e legami nel quotidiano.	Erickson	2008
[21]	Gruppo di progetto Ist. Datini Prato, IRRE, FIL	L'obbligo scolastico. Navig@ndo nel progetto Drop In.	Prov. Prato - Ist. Datini Prato	2001
[22]	Gruppo di progetto	Comitato di Progetto AIP – Ricerca – azione	Regione Toscana	2003
[23]	P. Crepet	Non siamo capaci di ascoltarli	Einaudi	2001
[24]	E. Morin	I sette saperi necessari all'educazione del futuro	Raffaello Cortina	2007
[25]	E. Morin	La testa ben fatta	Raffaello Cortina	2000
[26]	G. Fulgoni e altri	Un progetto di valutazione formativa per il Consiglio di classe	IRRE Emilia-Romagna,	1997
[27]	R. Biagioli	Orientamento formativo	ETS	2004
[28]	E. Catarsi	Orientamento e continuità educative	Ed. Il Cerro	2006
[29]	P. Watzslavich	La pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi.	Astrolabio	1971
[30]	A.Topolini, S.Giusti G Morelli	A Scuola di Intercultura Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale	Erickson	2007
[31]	G. Domenici	Manuale della valutazione scolastica	Laterza	2007
[32]	B. Bordigon	Certificazione delle competenze Premesse teoriche	Ed. Rubbettino	2006
[33]	M. Gattullo e ML Giovannini	Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media	Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori	1991
[34]	G. Domenici (a cura di)	Prove strutturate e semistrutturate per il biennio (Ist. Datini – Prato)	Monolito Editore Roma	1997