

Territorial policies for combating school dropout: reflections and considerations

Policies territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica. Note di riflessione

Alessandro Turano^a

^a *Ministero dell'Istruzione e del Merito*, alessandro.turano@istruzione.it

Abstract

Within the framework of European and international policies aimed at combating school dropout and enhancing the quality of education, the relationship between schools and local communities has once again become a focal point in the educational debate. The reflections presented in this contribution explore the tools and mechanisms for community participation in educational processes, highlighting their potential in fostering inclusive education and academic success.

Keywords: school dropout; educational partnerships; community agreements; educational governance.

Sintesi

Nella cornice delle politiche europee e internazionali volte a contrastare la dispersione scolastica e a promuovere la qualità dell'istruzione, il tema della relazione tra scuola e territorio è tornato a impattare nel dibattito educativo. Le riflessioni contenute in questo contributo esplorano gli strumenti e i meccanismi di partecipazione della comunità nei processi educativi, e ne validano le potenzialità in un'ottica di inclusione formativa e successo scolastico.

Parole chiave: dispersione scolastica; alleanze educative; patti di comunità; governance educativa.

1. Il fenomeno della dispersione scolastica

In prima approssimazione, la dispersione scolastica considera il fenomeno, complesso e multidimensionale¹, della “mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell’istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare” (AGIA, 2022, p. 20), che costituisce “un ostacolo alla crescita economica e all’occupazione, in quanto ostacola la produttività e la competitività e alimenta la povertà e l’esclusione sociale” (CE, 2017).

La complessità del problema si legge in rapporto alla molteplice varietà di aspetti a esso riconducibili: la dispersione può infatti toccare diversi stadi del percorso scolastico e può consistere, oltre che nell’abbandono precoce e definitivo degli studi, nell’assenteismo, nella frequenza passiva e/o altalenante delle lezioni, nella disaffezione allo studio (Batini, 2023; Gavosto, 2022; Pandolfi, 2016).

Ai dati di dispersione esplicita si aggiungono poi quelli, più difficili da quantificare e spesso rintracciabili solo a posteriori, della dispersione cosiddetta ‘implicita’ (Ricci, 2023), rappresentata da quella quota di studentesse e studenti che, pur in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore, non raggiungono i livelli di competenze attese per esercitare la cittadinanza attiva, proseguire gli studi o intraprendere un percorso professionale (Batini & Giusti, 2023).

Come documentato da vari studi nazionali e internazionali (AGIA, 2022; Batini & Bartolucci, 2016; Cedefop, 2010; Lamote et al., 2013), la dispersione scolastica rappresenta un problema che coinvolge un numero sempre maggiore persone. In particolare in Italia, secondo il *56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2022* (Censis, 2022), il tasso di giovani tra i 18-24 anni che hanno abbandonato il sistema di istruzione e formazione è tra i più alti d’Europa: lo si stima pari al 12,7%, percentuale che nelle regioni meridionali cresce fino al 16,6%.

La letteratura di settore mostra come la dispersione sia spesso correlata a fenomeni di povertà economica ed educativa o a situazioni di fragilità personali e sociali, in quanto esito evidente di un disagio spesso multifattoriale e complesso (Biasin & Boscaini, 2023). Con riferimento agli studi intrapresi dal gruppo di ricerca denominato RBS7 (*Research for a Better School*), le motivazioni vengono usualmente ricondotte a quattro macro-categorie: fattori individuali, scolastici, familiari e socioeconomici (McCann 1999; Scierri et al., 2018).

2. L’alleanza scuola-territorio nelle politiche europee

L’insuccesso e l’abbandono scolastico hanno quale effetto impattante sui sistemi di istruzione e formazione quello di indebolirne i principi fondanti di equità e uguaglianza (Benadusi & Giancola, 2021). In questa prospettiva, la dispersione scolastica costituisce di fatto un indicatore della qualità – anche e soprattutto inclusiva – dei sistemi formativi, e invita per ciò stesso al ripensamento del ruolo e delle funzioni della scuola, della famiglia e delle altre istituzioni interessate, imponendo la ricerca di risposte e interventi sempre più

¹ Già l’Unesco nel 1972 (Faure et al., 1972, pp. 70 ss.) segnalava che non risulta possibile dare una definizione univoca del fenomeno della dispersione scolastica, includendo tale espressione una molteplicità di variabili in costante mutamento e differenziate in relazione ai contesti di riferimento.

adeguati all'attuale complessità sociale nel quadro di una necessaria integrazione tra tutti i soggetti coinvolti (Ministero della Pubblica Istruzione, 2000).

Le politiche dell'Unione europea hanno raccomandato agli Stati membri di sviluppare o, se del caso, rafforzare ulteriormente entro il 2025 una strategia integrata e globale per il successo scolastico, al fine di “promuovere l'inclusione nell'istruzione e nella formazione” (Consiglio UE, 2022) e ridurre, entro il 2030², il tasso di abbandono e dispersione al di sotto del 9%. Tale strategia dovrebbe in particolare comprendere misure di prevenzione, di intervento e di compensazione. Esse si focalizzano, in gran parte, sulla promozione di sistemi formativi integrati in cui scuola, famiglie e comunità sociali si facciano carico di responsabilità condivise.

Pratiche educative di *governance* condivisa tra scuole e territori sono state recentemente incentivate dal *Piano nazionale di ripresa e resilienza* (PNRR)³, le cui riforme e gli investimenti da realizzare, attraverso le risorse economiche europee previste dal fondo *NextGenerationEU*, si concentrano anche sull'inclusione sociale.

In particolare, gli interventi previsti dall'Investimento 1.4 della Missione 4 “Istruzione e ricerca” del PNRR si pongono, tra gli altri, l'obiettivo di sviluppare una strategia per contrastare in modo strutturale l'abbandono scolastico. A questo scopo, essi mirano a promuovere il successo formativo tramite un approccio globale e integrato, teso a motivare ciascuno rafforzandone le inclinazioni e i talenti, lavorando, tra scuola e fuori scuola, grazie ad alleanze tra scuola e risorse del territorio, enti locali (Comuni, Province e Città metropolitane), comunità locali e organizzazioni del volontariato e del terzo settore.

3. L'asse scuola-famiglia-territorio nella ricerca pedagogica

Dalla fine degli anni '70, la collaborazione tra scuole, famiglie e comunità è argomento di crescente rilevanza nel dibattito pedagogico internazionale. Le ricerche scientifiche evidenziano, seppur da prospettive teoriche diverse, come la collaborazione tra questi attori possa influenzare positivamente il comportamento, il rendimento scolastico e lo sviluppo sociale degli studenti (Palmieri & Palma, 2017).

Gli apprendenti che beneficiano del coinvolgimento attivo dei genitori e dei partner locali tendono difatti a ottenere risultati scolastici migliori, indipendentemente dal livello di istruzione formale dei genitori, dalla lingua parlata in casa, dalla struttura familiare o da altre variabili di contesto (Epstein et al., 2019; Jeynes, 2012).

Gli studi di psicologia sociale ne spiegano la ragione osservando che la presenza di legami di identificazione o di risonanza emotiva con le persone e i gruppi facenti parte della comunità scolastica, producono positivi effetti sul benessere a scuola (Albanesi et al., 2010;

² Cfr. l'Allegato II della Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea del 26 febbraio 2021 (Consiglio UE, 2021).

³ Il Piano nazionale di ripresa e resilienza, di cui al Regolamento (UE) n. 2021/241 del 12 febbraio 2021 e approvato con decisione di esecuzione del Consiglio del 13 luglio 2021 dedica l'intera Missione 4 all'istruzione e alla ricerca attraverso riforme abilitanti e investimenti per il potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione dagli asili nido alle Università, al fine di assicurare una crescita economica sostenibile e inclusiva, superando divari territoriali e rafforzando gli strumenti di orientamento, di reclutamento e di formazione dei docenti.

Albanesi & Guidetti, 2021), incrementando l'impegno scolastico (*engagement*) da un lato e le possibilità di successo formativo dall'altro. In questo senso l'*ecosistema* scuole-famiglie-comunità, per il fatto stesso di attingere dal potenziale insito nei contesti oltre che nei singoli, rappresenta oggi l'elemento chiave per il contrasto efficace del fenomeno dell'abbandono scolastico e della dispersione educativa.

Henderson e Mapp (2002) hanno individuato tre principali aree di ricerca inerenti al tema:

- studi sull'impatto del coinvolgimento familiare e comunitario sui risultati scolastici;
- studi su strategie efficaci per favorire la collaborazione tra scuole, famiglie e comunità;
- studi sugli sforzi organizzativi messi in atto dai genitori e dalla comunità per migliorare le istituzioni scolastiche.

All'interno della seconda area si collocano le ricerche di Epstein et al. (2019), che ha elaborato la teoria delle *Overlapping Spheres of Influence* ispirata alla visione ecologica di Bronfenbrenner (1986). In questa prospettiva, scuole, famiglie e comunità, pur mantenendo identità e pratiche proprie, condividono l'obiettivo comune del 'prendersi cura' degli studenti.

Il modello di Epstein e colleghi (2019) sottolinea in definitiva il ruolo attivo delle scuole nel promuovere pratiche che favoriscano una maggiore interconnessione tra questi tre ambiti.

Le politiche educative nazionali e internazionali, con modalità e approcci differenti a seconda del contesto di riferimento, ne sostengono tuttora la necessità.

3.1. La prospettiva pedagogico-educativa dell'Unesco

L'idea che il processo educativo non debba essere relegato al solo ambiente scolastico, bensì partecipato dalla comunità nel suo complesso era evidente già nel 1972: il Rapporto Faure dell'Unesco (Faure et al., 1972), nel disconoscere la scuola come corpo separato rispetto alla società (Naldini & Orlandini, 2023, p. 164), proponeva una riflessione sul concetto di *città educativa* quale spazio ideale ove creare connessioni tra istruzione e tessuto sociale, per realizzare una progettazione condivisa e promuovere lo sviluppo integrato del territorio.

Il tema è stato recentemente valorizzato dal Rapporto globale Unesco 2021 *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*, elaborato dalla Commissione internazionale sui futuri dell'educazione.

Immaginando un nuovo futuro per l'istruzione entro il 2050, l'agenzia chiede un contratto sociale di impegno "per l'educazione come sforzo pubblico della società e bene comune" (Unesco, 2023, p. 11).

In quanto *bene comune* e sforzo sociale condiviso, l'educazione è atto collettivo destinato a promuovere l'adozione di nuove forme di partecipazione diretta basate sul principio di sussidiarietà, che si estende ad includere esercizi orizzontali e trasversali di autorità, caratterizzati dalla condivisione di funzioni (Arena & Iaone, 2012). Questa prospettiva si fonda sulla convinzione, ampiamente esplorata dal Rapporto, che l'educazione, in quanto progetto sociale, necessita di una *governance* a più voci, dove tutti gli attori in gioco (statali e non statali) contribuiscano direttamente a garantire pari opportunità e giustizia sociale.

4. Gli istituti di partecipazione civica nella normativa scolastica nazionale

Nel contesto italiano, la stagione dell'apertura delle istituzioni scolastiche alla dimensione inclusiva e accogliente del sistema sociale prende avvio con l'emanazione del D.P.R. 416/74, che riconobbe alla scuola il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica (art. 1).

Il principio, che ha trovato riscontro in diversi articoli del regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (D.P.R. 275/99), è stato da ultimo avvalorato dalla L. 107/2015, c.d. "Buona scuola".

Da un punto di vista normativo, dunque, la scuola può utilizzare gli strumenti e i dispositivi previsti dal D.P.R. n. 275/99 per costruire relazioni con il territorio. In base al principio di autonomia, infatti, le *governance* scolastiche possono realizzare il proprio progetto educativo in risposta al contesto territoriale in cui l'istituzione educativa insiste (Tosolini, 2020).

In Italia, nel corso degli anni, sono state avviate esperienze significative di progettazione integrata tra scuola e territorio. Mi riferisco in particolare ai modelli, maturati a livello locale, di *Città educativa*, *Scuole aperte partecipate*, *Comunità educante* e *Città Amiche dei bambini* che per primi hanno offerto l'occasione per ripensare i tempi, la didattica, gli spazi scolastici e, in definitiva, il modello stesso di *governance* educativa.

Recentemente, l'emergenza da Covid-19 ha contribuito a mettere in evidenza l'importanza della rete territoriale quale fattore proattivo nel supporto dei cittadini in difficoltà (Scialdone et al., 2022, p. 96).

Difatti, nel rapporto finale del 13 luglio 2020 *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, redatto dal Comitato di esperti istituito dal Ministro dell'istruzione in risposta alla vicenda pandemica, si fa ampio riferimento al ruolo decisivo che può assumere lo strumento dei *Patti educativi di comunità* nella promozione di esperienze didattiche concrete di coinvolgimento attivo di cittadini e comunità.

I Patti sono stati poi inseriti ufficialmente nel *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, sinteticamente definito Piano scuola 2020-2021 (Ministero dell'Istruzione, 2020), emanato per fronteggiare l'emergenza Covid-19 e trasformare le difficoltà del momento in un volano per la ripartenza scolastica.

Essi si sostanziano in accordi siglati tra istituzioni scolastiche, enti locali, istituzioni pubbliche e private, varie realtà del Terzo settore (incluse le associazioni) che prevedono differenti tipi di collaborazione per il rafforzamento di alleanze educative, civili e sociali e per l'utilizzo di beni comuni presenti in un territorio (Locatelli, 2021). Quali strumenti di amministrazione condivisa (Arena, 2017, pp. 49-50), i Patti applicano e traducono i principi di sussidiarietà orizzontale (art. 118, co. 4), di solidarietà (art. 2) e di comunanza d'interessi (art. 43) sanciti dalla Costituzione.

L'approccio partecipativo e condiviso tra scuola e risorse del territorio mira, di fatto, all'arricchimento del curriculum scolastico standard con ulteriori proposte di apprendimento non formale e informale, anche attraverso l'utilizzo di strutture e spazi supplementari comuni quali parchi, teatri, biblioteche e musei. Le aree di intervento previste nei *Patti educativi di comunità* possono essere le più disparate: si spazia dall'attività motoria alla musica, dai laboratori di arte e creatività alle tecnologie informatiche, fino a percorsi di apprendimento legati a tematiche ambientali e recupero del territorio. Per gli apprendenti, pratiche formative di questo tipo costituiscono un elemento

chiave per lo sviluppo di competenze trasversali (*soft skills*) fondamentali per il pieno esercizio della cittadinanza attiva (Di Padova et al., 2021, p. 30).

5. Il modello dei Patti educativi di comunità per la qualità dell'istruzione

Creare, ampliare o rinsaldare reti e patti educativi di comunità consente di modellizzare processi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica attraverso azioni incisive: dando occasione per ripensare i tempi, la didattica e gli spazi scolastici, e per ridefinire il modello stesso di *governance* educativa, dove la funzione pubblica delle politiche educative sia vissuta come rapporto di corresponsabilità e co-progettazione (Pati, 2019, p. 91) tra gli attori interni ed esterni alla scuola.

Come osserva Locatelli (2021), si tratta sovente di “operazioni di lungo periodo che richiedono una tessitura solida tra le componenti coinvolte” (p. 186) e che, attraverso la costruzione graduale di una relazione fiduciaria stabile nel tempo e sostenibile, fanno della scuola un ‘sistema formativo allargato’ (De Bartolomeis, 2018; Zinner, 2019).

Le ricerche convergono nel riconoscere la positiva incidenza dei sistemi formativi integrati sui rendimenti scolastici degli allievi (Asso et al., 2015). La dimensione inclusiva e accogliente del sistema sociale è capace di attivare azioni di contrasto all’abbandono scolastico agendo su quattro principali fattori: la frequenza passiva, l’insuccesso scolastico, i disagi in adolescenza e lo scarso coinvolgimento della comunità nella vita scolastica (Iori, 2023; Santagati, 2015). Essa, inoltre, accresce la professionalità docente migliorandone le prestazioni (Cheminais, 2009), e influisce sul benessere di studentesse e studenti, di docenti e famiglie (Garista, 2018).

A partire da una mappatura dei bisogni e delle risorse di contesto, le istituzioni scolastiche – anche in virtù della loro autonomia ancora non del tutto compiuta (Poggi, 2020, p. 192) – hanno occasione di ripensare i propri repertori pedagogici (Farrel & Sugrue, 2021), la gestione del curricolo e dell’offerta formativa nel loro insieme, approfondendo l’analisi sulle strategie didattiche agite (più o meno cooperative, integrate, inclusive) e sugli aspetti di tipo psicosociale derivati, come il clima generato dalla relazione educativa (Garista & Pocetta, 2009).

In questa cornice di senso, i Patti educativi danno occasione di disegnare nuovi contesti di apprendimento, più flessibili e contrassegnati dallo svolgimento di attività didattiche in contesti non formali e informali, ampliando di fatto il perimetro dello spazio scolastico attraverso il raccordo con strutture che sono parte del bene comune come parchi, teatri, biblioteche, cinema, musei.

Nell’ambito di queste diverse strutture possono essere sperimentate alcune pratiche pedagogiche come lo *scaffolding*, l’*outdoor learning* o il *Service Learning* (Chipa et al., 2020; Naldini & Orlandini, 2023) che, per la prerogativa di intercettare la motivazione e le aspettative personali, possono trovare ancoraggio nella biografia dell’apprendente.

Tale visione ha ricadute importanti sulle effettive possibilità di incontrare e risolvere alcuni problemi delle comunità locali. In particolare, valorizzando il nesso tra dispersione scolastica e caratteristiche delle famiglie, le alleanze territoriali possono rappresentare un sostegno educativo alla genitorialità (*parenting support*) attraverso iniziative di formazione o con il coinvolgimento di servizi sociali (De Angeli, 2024).

Trattasi di un profilo determinante non solo per migliorare il percorso scolastico e prevenire

la dispersione, ma anche per ridurre il rischio di future difficoltà nell'accesso dei giovani alla formazione professionale e nel mondo del lavoro.

6. Conclusioni

Lo strumento dei Patti educativi di comunità, se proficuamente agito, restituisce alla scuola la sua naturale funzione di presidio civile, sociale ed educativo degli individui e dei territori. Soprattutto nelle aree della penisola dove si registrano condizioni di marginalità sociale ed economica più accentuate che altrove, con conseguenze impattanti sui fenomeni di dispersione scolastica, questi dispositivi consentono di incrementare la disponibilità delle risorse di contesto e di contribuire positivamente alle questioni sull'equità dell'educazione.

Essi sperimentano inoltre approcci pedagogici e organizzativi alternativi, che possono essere adattati e integrati nei modelli educativi convenzionali (Mortari, 2020).

Su questa base, il Rapporto elaborato da ForumDD (2021) su un campione di 15 esperienze di Patti locali e Alleanze educative ha individuato almeno tre dimensioni della forma scolastica tradizionale modificate a vantaggio di una configurazione di scuola di comunità, diffusa e aperta al territorio:

- la trasposizione didattica, in termini di uso dello spazio esterno alla scuola (boschi, giardini, luoghi della comunità), terzi spazi culturali (musei, centri polivalenti, biblioteche) e di metodologie didattiche basate sull'investigazione e sull'esperienza;
- il contratto didattico, soprattutto nella dimensione delle nuove forme di collaborazione professionale che si vengono a creare fra il corpo docente e gli esperti delle associazioni del territorio;
- la governance, in particolare per gli aspetti che attengono alla leadership degli operatori scolastici: si è osservato, tra le altre cose, che i docenti si atteggiavano a 'moltiplicatori' di metodi didattici innovativi nei contesti d'intervento.

Contrastare il disagio e la dispersione scolastica significa ripensare la relazione educativa in modo da integrare istruzione e formazione umana, concependo la scuola come un ambiente in cui si genera capitale umano e sociale. Ciò implica promuovere un modello di socializzazione educativa delle nuove generazioni intesa come un valore relazionale fondamentale.

Alla base di questa prospettiva non vi è una socializzazione generica, ma un'idea di educazione fondata sulla costruzione di legami sociali all'interno dei quali, unitamente agli apprendimenti, si sviluppino competenze non cognitive e trasversali (L. 22/2025).

Sebbene le trasformazioni del welfare abbiano ridefinito i legami tra le politiche sociali e il sistema educativo, e vi sia una crescente enfasi sulla necessità di una collaborazione sinergica tra scuola e territori attraverso alleanze educative, quelle finora descritte non sono operazioni semplici da replicare.

Nella struttura istituzionale pubblica persiste difatti ancora – specie in alcune aree del Paese – una significativa separazione tra compiti e responsabilità di visioni. La sfida di incoraggiarne l'osmosi è perciò quanto mai inderogabile.

Riferimenti bibliografici

- AGIA. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*.
- Albanesi, C., & Guidetti, G. (2021). Senso di comunità: può bastare per fronteggiare l'emergenza COVID-19 a scuola? Uno studio di caso su una scuola secondaria di primo grado. *Psicologia di Comunità*, 1(20), 81–95.
- Albanesi, C., Marcon, A., & Cicognani, E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia scolastica*, 6(2), 179–199.
- Arena, G. (2017). Amministrazione e società. Il nuovo cittadino. *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 1(67), 43–55.
- Arena, G., & Iaone, C. (2012). *L'Italia dei beni comuni*. Carocci.
- Asso, F., Azzolina, L., & Pavolini, E. (2015). *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra Nord e Sud*. Donzelli.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 7–19.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica: comprendere per prevenire*. Loescher.
- Batini, F., & Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e Linee Guida: un'occasione da non perdere. In F. Batini & S. Giusti (Eds.), *Costruire storie insieme: quaderno di lavoro: IX convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp. 19–22). Pensa Multimedia.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2021). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. FrancoAngeli.
- Biasin, C., & Boscaini F. (2023). Il contrasto alla dispersione scolastica per il successo educativo e formativo: il progetto “Ricominco da tre”. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 61–75.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2010). *Guiding at-risk youth through learning to work: Lessons from across Europe*. Publications Office of the European Union.
- Censis (2022). *56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2022*. FrancoAngeli.
- Cheminais, R. (2009). *Effective teamwork for school improvement*. Routledge.
- Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., Orlandini, L., & Tortoli, L. (Eds.). (2020). *Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola-Service Learning”*. Indire.
- Consiglio UE (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)).
- Consiglio UE (2022). *Raccomandazione del Consiglio, del 28 novembre 2022, sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*. <https://eur->

[lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)&from=EN](https://lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H1209(01)&from=EN).

- De Angeli, N. (2024). Il Patto Formativo Speciale. Un approccio integrato per contrastare la dispersione scolastica nel Comune di Viareggio. *Ricercazione*, 16(1), 191–194.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Aracne.
- Di Padova P., Piesco A. R., Marucci M., & Porcarelli, C. (2021). Dal Sistema di garanzia dell'infanzia ai Patti educativi di comunità. *Inapp Paper*, 31, 3–35.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2019). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Corwin.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.
- ForumDD (2021), *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Rapporto di ricerca*. <https://www.forumdisugaglianzediversita.org/patti-educativi-territoriali-e-percorsi-abilitanti-unindagine-esplorativa/>.
- Garista, P. (2018). *Benessere a scuola. Percorsi e pratiche educative per studenti, docenti e famiglie*. FrancoAngeli.
- Garista, P., & Pocetta, G. (2009). La storia di una scuola e della sua rete. In G. Pocetta, P. Garista, & G. Tarsitani (Eds.), *Alimentare il benessere della persona* (pp. 224–241). SEU.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.
- Henderson, A. T., & Mapp, A. T. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis*. Southwest Educational Development Lab.
- Iori, V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 120–126.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis. The effects of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education*, 47(4), 706–742.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760.
- Locatelli, R. (2021). La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti educativi di comunità. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10(2), 175–191.
- McCann, R. A. (1999). At-risk students: Defining the problem. In K. M. Kershner & J. A. Connolly (Eds.), *At-risk students and school restructuring* (pp. 12–16). Research for Better School.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2000/capitolo1_2.pdf.

- Ministero dell'Istruzione (2020). *Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*. Ministero dell'Istruzione.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Naldini, M., & Orlandini, L. (2023). La relazione tra scuola e territorio nelle esperienze di Service Learning nel Movimento delle Avanguardie Educative. *IUL Research*, 4(8), 163–176.
- Palmieri, C., & Palma, M. (2017). The relationship between school and community as an opportunity to rethink teaching. *US-China Education Review A*, 7(2), 49–52.
- Pandolfi, L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(3), 67–78.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Scholè.
- Poggi, A. M. (2020). Perché ancora oggi la vera sfida per la scuola (e per lo Stato) è l'autonomia. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10(37), 189–199.
- Ricci, R. (2023). La dispersione scolastica e la povertà educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2(61), 124–134.
- Santagati, M. (2015). Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale. *Scuola Democratica*, 6(2), 395–410.
- Scialdone, A., Marucci, M., & Porcarelli, C. (2022). Tra Child Guarantee e “Patti educativi di comunità”. La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile. *Rief*, 20(1), 87–100.
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), 1–28.
- Tosolini, A. (2020). Service Learning e territorio: la scuola come intellettuale sociale. In L. Orlandini, S. Chipa, & C. Giunti (Eds.), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento Avanguardie Educative* (pp. 91–102). Carocci.
- Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco.
- Zinner, M. (2019). Un paese che fa scuola. Allocazione temporanea della scuola primaria negli spazi pubblici del paese di Feldkirchen an der Donau. *Scuola Democratica*, 10(2), 389–396.