







Ufficio Scolastico Regionale  
per l'Emilia Romagna

# Cercasi un *senso*, disperatamente

*Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio  
giovanile ed alla dispersione scolastica*

a cura di  
*Stefano Versari*

presentazione di *Lucrezia Stellacci*

*Contributi di:*

*Norberto Bottani - Vittorio Cicchelli - Pierpaolo Donati  
Antonio Giunta La Spada - José Francisco Romo Adanero  
Paolo Terenzi - Stefano Versari*

*Interventi ed esperienze di:*

*Roberto Ferrari - Maurizio Gentile - Marco Lodoli  
Andrea Muccioli - Franco Nembrini  
Pialisa Ardeni - Marco Lepore - Luciano Rondanini - Roberta Zanni*

**tecnodid**  
EDITRICE

Il volume - frutto di un progetto promosso dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in collaborazione con la Direzione Generale per gli Affari Internazionali del Ministero della Pubblica Istruzione - contiene le relazioni scientifiche e le testimonianze presentate nel corso del Seminario Internazionale "Scuola e contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione" (Bologna 27 marzo 2006), nonché gli esiti di una indagine qualitativa, realizzata con la collaborazione del Dipartimento di Sociologia dell'Università di Bologna, sulle azioni di contrasto alla dispersione scolastica e di promozione del successo formativo in Emilia-Romagna.

I testi sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono presentati in calce alla pubblicazione.

Coordinamento scientifico di Stefano Versari  
Coordinamento redazionale di Assunta Parrillo

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"  
Quaderno n. 22 – novembre 2006

La riproduzione dei testi è consentita, previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna  
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna tel 051 4215711  
e-mail: [direzione-emiliaromagna@istruzione.it](mailto:direzione-emiliaromagna@istruzione.it)  
sito web: [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)

Direttore Generale: Lucrezia Stellacci

Ufficio I: Diritto allo studio, politiche giovanili, associazionismo e servizi agli studenti; parità scolastica e vigilanza sulle scuole non statali e sulle scuole straniere in Italia; promozione ed assistenza a progetti nazionali, europei ed internazionali.

Dirigente: Stefano Versari

In copertina: *Ritratto di donna* di Edgardo Zauli Sajani – Pinacoteca Civica di Forlì

## INDICE

### **Presentazione**

Disagio e dispersione

*Lucrezia Stellacci*

7

### **Introduzione**

Contributo per una epistemologia del contrasto al disagio giovanile  
ed alla dispersione scolastica

*Stefano Versari*

11

## CAPITOLO I PERCORSI E PROSPETTIVE INTERNAZIONALI

Scenari europei: ricerche e politiche

*Paolo Terenzi*

47

Come combattere disagio giovanile e dispersione scolastica:  
ripensare le reti socializzative e la scuola come capitale sociale

*Pierpaolo Donati*

58

La dispersione scolastica come spia per la comprensione  
della scuola e della società francese

*Vincenzo Cicchelli*

79

La dispersione scolastica in Spagna

*José Francisco Romo Adanero*

85

Stare a scuola ha senso?

*Norberto Bottani*

90

Disagio e dispersione: uno sguardo dal punto di vista dell'azione comunitaria

*Antonio Giunta La Spada*

98

## INDICE

### CAPITOLO II UNA RICERCA QUALITATIVA IN EMILIA-ROMAGNA

Buone pratiche di contrasto alla dispersione <i>Paolo Terenzi</i>	103
Schede di azioni di contrasto alla dispersione scolastica	122

### CAPITOLO III ESPERIENZE, TESTIMONIANZE, MATERIALI

Per una scuola che sa accogliere <i>Pialisa Ardeni</i>	161
Il Salvagente <i>Marco Lepore</i>	163
Il benessere scolastico <i>Roberta Zanni</i>	165
Icaro ma non troppo <i>Luciano Rondanini</i>	167
Testimonianze <i>Roberto Ferrari - Maurizio Gentile - Marco Lodoli - Andrea Muccioli - Franco Nembrini</i>	171
Bibliografia <i>a cura di Paolo Terenzi e Stefano Versari</i>	187
Sitografia <i>a cura di Paolo Terenzi e Stefano Versari</i>	201
<b>Autori</b>	204

## Presentazione

### DISAGIO E DISPERSIONE

*Lucrezia Stellacci*

La sfida che la Società della conoscenza ed il contesto europeo nel quale ci identifichiamo lanciano al sistema formativo del nostro Paese consiste nel passaggio dalla “scuola della quantità” alla “scuola della qualità”, dalla “scuola uguale per tutti” alla “scuola per tutti e per ognuno”.

Sono queste le condizioni essenziali che rendono effettivamente fruibile il diritto allo studio riconosciuto dalla Carta costituzionale a ciascun cittadino di questo Paese come fondamento del diritto di cittadinanza attiva.

Il “diritto allo studio” o “all’apprendimento”, secondo una versione più moderna che sposta l’attenzione sul risultato del processo di insegnamento, trova la sua più completa realizzazione in un sistema capace di garantire “equità” che corrisponde all’applicazione del principio di uguaglianza (art. 3 Cost.) ma anche alla “valorizzazione delle eccellenze” come la stessa Costituzione ricorda nel succ. art 34: “... i capaci e i meritevoli hanno diritto di raggiungere..... i gradi più alti degli studi”.

Una scuola che voglia realizzare al meglio la *mission* che le è stata affidata non può che mettersi all’ascolto della società a cui appartiene, interpretarne le diverse istanze ed elaborare proposte formative in grado di attrarre e di valorizzare i diversi talenti di cui sono naturalmente dotati i nostri giovani.

“Non si fa uguaglianza facendo parti uguali tra ineguali” diceva Don Milani, ma è altrettanto vero che non si favorisce la mobilità sociale, aiutando i meno fortunati a costruirsi un destino migliore, costringendo tutti ai medesimi percorsi di studio che finiranno automaticamente per demotivare i più bravi ed espellere i più deboli.

Queste teorie sono alla base dell’Agenda di Lisbona e dei suoi obiettivi, marcati da 5 indicatori relativi al settore dell’istruzione, che tutti i Paesi europei si sono impegnati a raggiungere nel 2010 e che evidenziano chiaramente l’esigenza condivisa di mirare alla qualità dei sistemi formativi, coniugando l’equità con la valorizzazione delle eccellenze.

Dei cinque indicatori europei per l'istruzione, quelli che riguardano più da vicino il tema della dispersione scolastica sono i primi due:

- il numero degli *early school leavers*, vale a dire dei giovani in età 18-24 anni che abbandonano il sistema formativo prima di aver conseguito un diploma di istruzione secondaria di 2° grado, che secondo la strategia di Lisbona dovrebbero ridursi a non più del 10%;

- il numero dei diplomati che dovrebbero salire all'85% dei giovani appartenenti alla fascia di età 20-24 anni.

Occorre subito precisare che non è facile sulla base dei dati disponibili e raccolti nelle rilevazioni nazionali, procedere ad una corretta quantificazione degli abbandoni, specie se riferiti ad una fascia di età successiva a quella più propriamente scolare, che ci imporrebbe di incrociare i nostri dati con quelli in possesso del Ministero del Lavoro, riguardanti gli occupati e gli inoccupati nella fascia di età presa in considerazione.

La indisponibilità di un'Anagrafe Nazionale degli studenti, recentemente avviata, ha orientato gli studiosi sull'osservazione dei fenomeni che precedono l'abbandono scolastico, che sono sintomo di disagio, di malessere dei giovani nella scuola e che poi, nella maggior parte dei casi, se non recuperati con prontezza, conducono all'abbandono e quindi ad incrementare le percentuali di dispersione scolastica.

Questi sintomi di disagio sono i tassi di ripetenza, i tassi di irregolarità scolastica, di passaggio fra i vari indirizzi della secondaria, di basso profitto che spesso nasconde una dispersione delle intelligenze, i tassi di ammissione alle classi successive con debiti formativi.

Sulla base dei suindicati criteri di osservazione, il sistema formativo regionale evidenzia i seguenti risultati che raffrontati con gli stessi indici di livello nazionale, diventano essi stessi indicatori della qualità del nostro sistema.<sup>1</sup>

Piena scolarità nel ciclo primario, la cui obbligatorietà ha una vigenza più che quarantennale, e passaggio dal 1° al 2° ciclo per il 96,3% dei licenziati dalla scuola media (il prolungamento dell'obbligo fino a 15 anni è partito solo nel '99 e si è esteso fino a 18 anni grazie all'ultima legge di riforma degli ordinamenti scolastici, n 53/2003 ed al D. Leg.vo n. 76/2005, sul diritto dovere all'istruzione e alla formazione).

A livello nazionale, il tasso di passaggio dal primo al secondo ciclo è pari al 92,1 %. Inferiori risultano i tassi di passaggio nelle confinanti Regioni Veneto e Lombardia, risentendo forse delle diverse scelte fatte in merito all'età di accesso alla formazione professionale ed alla conseguente programmazione dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

---

<sup>1</sup> I dati riportati sono tratti dal Rapporto Regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione in Emilia-Romagna "Una scuola tra autonomia ed equità" a cui hanno collaborato: U.S.R. E/R – IRRE E/R – Regione E/R: in particolare Parte I Cap. 2 "Emilia-Romagna e Italia: indicatori a confronto"; Parte III Cap. 3 "Successo e insuccesso a scuola: la ricerca dell'equità" di A. Spallacci.

L'11,3 % dei frequentanti abbandona nel primo biennio, contro il 15,9 % a livello nazionale (10,1 abbandoni al 1° anno e 1,2 al 2° anno). Il 78,4% degli studenti si diploma a 19 anni, contro il 76 % a livello nazionale.

Il tasso di ripetenza appare in lieve diminuzione nelle scuole medie dove si attesta sul 2,2 % ma lievita nel secondo ciclo, ovviamente con diversificazioni in ordine ai diversi indirizzi di studio, assumendo caratteri preoccupanti: 2,5 nei licei - 6,8 negli Istituti tecnici - 9,2 nei professionali - 7,4 negli artistici.

La percentuale dei non promossi è minima nella scuola primaria, inferiore all'unità, aumenta di poco alle scuole medie (2,4%), compie un balzo alle scuole superiori dove giunge al 14,7%, superando la media nazionale che si attesta sul 13,8%.

La promozione non è sempre completa ma può essere condizionata dal debito formativo che ormai accompagna un terzo dei promossi, il 34% dei nostri studenti è ammesso alla classe successiva con debiti formativi, contro una media nazionale del 32,1%.

Le frequenze con ritardi si attestano sul 3,1% nelle primarie, sul 9,7 nelle secondarie di 1° grado e sul 21,8 % nelle secondarie di 2° grado. Il tasso regionale di scolarizzazione, calcolato sull'età 14-18 anni è aumentato nell'ultimo anno di più di tre punti percentuali e raggiunge oggi quasi il 93%. Rispetto ai singoli anni di età il tasso è massimo per i 14enni (supera il 100%, per ingressi di studenti da fuori Regione) e decresce gradualmente per le età successive fino a raggiungere il livello del 75,5 % per i diciottenni.

Il tasso di passaggio dalle secondarie all'Università per la nostra Regione è pari al 75,4 % contro il 72,3 % nazionale. Il tasso di laurea sui 25 anni è del 25,5 % in Regione contro il 22,8 % in Italia.

Pur conservando performances superiori alle medie nazionali, il nostro sistema scolastico regionale mostra segnali di declino in quanto non riesce a contrastare il disagio dei suoi utenti, elementi di criticità che potrebbero allontanarci dagli ambiti traguardi di Lisbona.

Per recuperare interesse e motivazione dei giovani alla scuola non bastano le riforme, che pur pongono al centro del sistema l'allievo ed introducono istituti giuridici che agevolano questa attenzione ai bisogni degli studenti, quali la didattica laboratoriale, il tutor, il portfolio, piani personalizzati di studio, corresponsabilità educativa scuola-famiglia. Ma la scelta delle azioni educative da porre in essere spetta alla scuola, nei suoi organi di governo deputati a definire il "progetto educativo" della scuola, ed ai suoi insegnanti che nelle classi, giorno dopo giorno, interpretano la loro funzione.

E non ci sono metodi efficaci in assoluto perchè lo stesso metodo adottato da insegnanti diversi produce risultati diversi.

È stato ampiamente dimostrato altresì, che un'alta disponibilità di capitale sociale si traduce in una bassa percentuale di dispersione scolastica e che le scuole con i migliori risultati in termini di ridotta dispersione sono quelle operanti in un circondario dove la comunità territoriale, famiglie, enti locali, associazioni, assegnano grande rilievo

all'educazione ed operano conseguentemente in tal senso. Al contrario, i risultati negativi corrispondono a scuole non adeguatamente correlate con la comunità territoriale e le famiglie, e da queste non sufficientemente sostenute.

Esiste dunque una stretta correlazione fra risultati del sistema scolastico e i livelli valoriali posseduti dalla comunità sociale di appartenenza, in quanto la scuola prima ancora di essere la fucina deve si forgia la società di domani, è specchio della società di oggi.

E dove la società funziona, funziona anche la scuola, ma dove invece la società deprime i valori alti e irride nei fatti il ruolo della cultura, la scuola diventa un luogo di malessere. Un questionario distribuito a margine delle prove dell'indagine OCSE-PISA del 2000 ha evidenziato che il 41% dei ragazzi considera la scuola come un luogo dove non si sta bene, dove non si ha voglia di andare. Sono dati questi che dovrebbero farci riflettere e guidare gli interventi che ciascuno degli operatori del sistema è chiamato a porre in essere.

Ci vantiamo di vivere in un territorio fortemente integrato in cui le istituzioni scolastiche non sono più "castelli medioevali inaccessibili" che considerano il ponte levatoio come un argine di difesa, ma piuttosto come uno strumento di apertura e di comunicazione.

Dobbiamo ritenere forse che il modello integrato scuola-territorio, che finora ci ha garantito risultati eccellenti, abbia già esaurito i suoi effetti, per cui occorre cercare soluzioni innovative per aggredire i problemi sempre nuovi che si presentano, o piuttosto che quel modello, pur restando il più efficace, abbia subito nel tempo un normale processo di usura svuotandosi della volontà vera di fare sistema intorno ai problemi, volontà che al contrario andrebbe rafforzata ed ampliata?

Occorre dunque una riflessione seria e profonda, che parta da una idea chiara dei compiti e delle risorse, non solo finanziarie, che la Società intende assegnare alla Scuola, senza trascurare le responsabilità su cui chiamarla a rendere conto.

## Introduzione

### CONTRIBUTO PER UNA EPISTEMOLOGIA DEL CONTRASTO AL DISAGIO GIOVANILE ED ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA

*Stefano Versari*

*Nell'intervento si tratta di alcune forme di vecchie e nuove "schiavitù e sventure" (la povertà, la disabilità e la malattia, la condizione dei giovani immigrati) e degli smarrimenti del senso dell'esistenza. Si evidenzia l'apporto positivo che le reti socializzative, fra le quali la scuola, possono offrire in risposta alla "disperazione silenziosa". Si esamina poi il tema della dispersione formativa evidenziando il rischio che la scuola possa a sua volta – paradossalmente – giungere a dis-appassionare i ragazzi che la frequentano; la necessità di sostenere i maestri nell'assedio educativo del ragazzo e l'apporto che in tal senso può offrire l'autonomia delle istituzioni scolastiche; la dimensione fondamentale che compete alla memoria. Infine, con una lettura paradigmatica, si ripercorrono gli aspetti centrali dell'insegnamento educativo.*

Oggi molto si dibatte tra epistemologi, scienziati, pensatori, filosofi ed educatori in ordine alla immensa crescita del corpus delle conoscenze umane, a fronte della quale – per necessità di cose – il sapere individuale di ciascuna persona, anche profondamente esperta nel proprio specifico campo di azione e di riflessione, è sempre più compartimentato, frammentato, sovraccaricato dalla impossibilità di ricondurre a conoscenza unitaria il moltiplicarsi delle informazioni.

Il pericolo che da più parti si segnala è quello dell'incapacità della conoscenza di nutrire il pensiero dell'uomo per sostenerlo nel cammino dell'esistenza, alla ricerca del significato della propria condizione umana.

Edgar Morin<sup>1</sup> individua tre sfide della conoscenza nel nostro tempo, che sono di per sé stesse sfide dell'insegnamento e – inscindibilmente – dell'educazione.

La prima sfida è quella culturale, conseguenza della frattura tra la cultura umanistica e quella scientifica, quasi che l'una fosse depositaria di antichi valori metafisici, da taluni ritenuti oramai inutili e l'altra, per converso, fosse portatrice di incontestabili verità, come sostenuto – ad esempio - dallo scientismo positivista. Al contrario, si tratta di espressioni inscindibili della cultura europea, che occorre necessariamente tentare di ricondurre ad unità in ragione della stessa unicità dell'essere umano e mediante l'esercizio del senso di realtà.

La seconda sfida è quella sociologica, ovvero il tentativo di padroneggiare l'eccesso quotidiano di informazioni, di analisi, di dati, riconducendoli al servizio del pensiero, nella convinzione che di questo tutti si abbia bisogno per affrontare la fatica quotidiana dell'educazione, come della vita.

La terza sfida è quella civica, conseguente alla frammentazione dell'"io" (smarrimento dell'umano) ed all'indebolimento del "noi" (smarrimento della socialità). Questi smarrimenti comportano la perdita della nozione di "bene comune" e di conseguenza del senso profondo che anima i concetti di responsabilità e di solidarietà ed il loro effettivo esercizio nella vita di ogni giorno.

Queste sfide del sapere – queste sfide al sapere - che sembrano tanto lontane dai problemi quotidiani, rappresentano in realtà il nodo gordiano della comprensibilità della stessa esistenza in questa "età dell'incertezza", in cui ciascuno è chiamato a misurarsi con la complessità di una realtà sempre meno riconducibile alle previsioni delle grandi ideologie così come delle terze vie fra le stesse<sup>2</sup>.

Una età in cui è come se si avverasse la profezia di Marguerite Yourcenar, che scrive: "... quando si saranno alleviate sempre più le schiavitù inutili, si saranno scongiurate le sventure non necessarie, resterà sempre, per tenere in esercizio le virtù eroiche dell'uomo ... la mediocrità di una vita meno vasta dei nostri progetti e più opaca dei nostri sogni"<sup>3</sup>.

È la descrizione, perfetta in termini immaginifici, dei disagi dell'esistenza umana. Disagi crescenti nel nostro tempo in cui permangono quelle che Yourcenar chiama le schiavitù, le sventure, ovvero i disagi sociali, le deprivazioni materiali, le povertà, le malattie, le disabilità.

Ed in cui si accrescono i disagi esistenziali, le disillusioni, gli smarrimenti del senso dell'esistenza, il terribile sentimento del deserto descritto da Nietzsche.

In questa introduzione si affronterà il tema del disagio giovanile e della dispersione scolastica alla luce delle tre sfide richiamate dell'insegnamento e dell'educazione.

<sup>1</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

<sup>2</sup> R. Ruffilli, *Il nuovo fatica a crescere* (1980), in R. Ruffilli, *Istituzioni, Società, Stato*, vol. III, Il Mulino, Bologna 1991.

<sup>3</sup> M. Yourcenar, *Memorie di Adriano*, Einaudi, Torino 1988.

## 1. La “schiavitù” della povertà

1.1. La povertà è fonte di schiavitù. L'attuale organizzazione sociale tende a marginalizzare la povertà rendendola addirittura invisibile. Tuttavia si tratta di una condizione che, seppure sostanzialmente inalterata rispetto agli anni precedenti, determina ancora le condizioni di vita di una parte rilevante degli italiani<sup>4</sup>. Le famiglie residenti in Italia che nel 2004 vivono in condizioni di povertà relativa sono 2 milioni 674 mila, pari all'11,7%, per un totale di 7 milioni 588 mila persone, il 13,2% della popolazione. Un ulteriore 7,9% delle famiglie residenti è a rischio di povertà (quasi povere) e dunque, complessivamente, è sicuramente povero o quasi povero il 19,6% delle famiglie italiane. La spesa media delle famiglie povere è pari a circa 719 euro al mese.

Il dato della povertà delle famiglie italiane è ancora più rilevante se rapportato alle aree geografiche del paese: sono povere il 4,7% di quelle del nord Italia, il 7,3% di quelle del centro e ben il 25% di quelle del mezzogiorno. La differenziazione appare macroscopica in relazione alle singole regioni: i livelli più bassi si rilevano in Emilia-Romagna (il 3,6% delle famiglie sono povere) e Lombardia (3,7%); quelli più alti in Campania (24,9%), Calabria (25%), Puglia (25,2%), Basilicata (28,5%) e Sicilia (29,9%). Fra le famiglie povere, l'incidenza maggiore è di quelle con 3 o più figli minori: il 26,1% nella media nazionale, ma ben il 41% delle famiglie povere del mezzogiorno.

1.2. Tra le famiglie in cui l'adulto di riferimento è in possesso di un titolo di studio elevato (scuola media superiore e oltre), solo una su venti è povera, mentre lo è una su cinque se la persona di riferimento non ha alcun titolo di studio o solo la licenza media.

La correlazione diretta fra titolo di studio e redditi familiari è confermata da una analisi svolta dalla Banca d'Italia<sup>5</sup>, relativa all'anno 2000. Questa evidenza che i laureati registrano un reddito da lavoro almeno doppio rispetto a quello percepito da quanti sono senza alcun titolo di studio e che redditi familiari inferiori a 5.000 euro si riscontrano più frequentemente nelle famiglie senza titolo di studio o in condizione non professionale. Trovano così conferma i molteplici studi che introducono il capitale umano (qui inteso come anni di scolarità per acquisire capacità e abilità nel lavoro) come fattore di crescita e dunque, anche, come elemento di differenziazione del reddito<sup>6</sup>.

È stato quantificato il ritorno dell'investimento in istruzione in Italia, in termini di rendimenti privati e sociali, derivante da un aumento di un anno dell'istruzione media. Il tasso di rendimento privato dell'istruzione nel 2000, nelle regioni dell'Obiettivo 1, sarebbe prossimo all'8%, di molto superiore a quello ottenibile con investimenti finanziari. È inoltre dimostrato che l'investimento in istruzione porta ampi benefici sociali in

<sup>4</sup> Istat, *La povertà relativa in Italia nel 2004*, Roma, 6 ottobre 2005.

<sup>5</sup> Banca d'Italia, *I bilanci delle famiglie italiane nell'anno 2000*, Roma 2002.

<sup>6</sup> P. Lovaglio, *Investimento in capitale umano e disuguaglianze sociali*, in G. Vittadini (a cura di), *Capitale umano*, Guerini e associati, Milano 2004.

particolare nella criminalità (drastica riduzione), nella sanità (minori spese) e nella fiscalità<sup>7</sup>.

È stato infine rilevato che non solo il reddito, ma anche fattori culturali determinano la probabilità, o meno, di alti livelli di istruzione. In altre parole, il reddito familiare esercita un significativo effetto sulla probabilità di proseguimento degli studi; ma un effetto ulteriormente “frenante” è determinato dalla scarsa convinzione culturale delle famiglie circa l’utilità degli studi<sup>8</sup>.

1.3. In definitiva è acquisito che la povertà (bassi redditi familiari) e condizioni socio-culturali ristrette fanno propendere per un basso livello di studi; e che bassi livelli di studio rendono molto probabile la futura povertà anche per i figli.

È il classico caso del “*cane che si morde la coda*”. Per interrompere la spirale involutiva occorrono, oltre all’impegno delle famiglie, adeguati investimenti per innalzare i livelli di istruzione e con ciò incrementare il capitale umano del paese. Si tratta dunque di sostenere la motivazione di ciascuna persona nel percorso di arricchimento del proprio capitale umano, ovvero di promuovere e rendere disponibile un significativo apporto di capitale sociale entro cui è determinante il ruolo della scuola.

Occorre anche rendere disponibili alle famiglie le risorse economiche necessarie ad assicurare lo svolgimento del percorso di studi dei propri figli non obbligandoli a scegliere precocemente un percorso lavorativo.

La scuola quando incontra questi ragazzi di famiglie povere (che si è visto essere in percentuale rilevante quelle con tre o più figli), è consapevole della loro condizione? E cosa fa per loro? Non è fuori luogo ipotizzare che molti di questi ragazzi poveri, confrontandosi a scuola con coetanei in situazioni socio-economiche molto migliori e distanti dalle proprie, possano maturare processi di disagio e tendenza alla auto-marginalizzazione dal gruppo, soprattutto in considerazione delle spinte al consumismo sfrenato e fine a se stesso che giungono dai mezzi di comunicazione di massa, attraverso messaggi di impatto tanto forte quanto meno veicolato a livello consapevole.

---

<sup>7</sup> A. Ciccone, F. Cingano, P. Cipolline, *The private and social return to schooling in Italy*, Banca d’Italia, Temi di discussione del Servizio studi, n. 569, Gennaio 2006.

<sup>8</sup> A questo proposito si vedano: G. Gasperoni, *I processi formativi fra vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, Bologna 2002; D. Checchi, *Il sistema formativo in Italia: ambiente familiare e stratificazione sociale*, ISAE, Roma 10 gennaio 2003. L’autore, nel descrivere i vincoli finanziari e culturali delle famiglie, giunge a suggerire l’opportunità di ridurre l’influsso genitoriale sulle esperienze scolastiche dei figli; pare una conclusione non propriamente equilibrata, perché non rispondente al principio di sussidiarietà, limitante il possibile apporto di capitale sociale derivante dalle reti sociali ed, in ultima analisi, contrastante la stessa carta costituzionale. Infatti, il compito della Repubblica di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana (art. 3) non limita il dovere e diritto dei genitori di educare i propri figli (art. 30).

## 2. La “sventura” della disabilità e della malattia

2.1. A scuola, come nell’esistenza umana di ognuno, è frequente l’incontro con la disabilità, la malattia ed anche la morte. Cosa significa questo incontro, cosa determina nei compagni di classe e negli insegnanti, a cosa muove? Ecco la narrazione di uno di questi incontri nell’esperienza di un insegnante<sup>9</sup>:

“... Manuel è un bambino malato, per il quale, ormai è chiaro, la medicina non offre speranze di guarigione. Lavorare ogni giorno con un bambino che progressivamente declina e si spegne, apre nell’adulto-insegnante una serie di lacerazioni profonde legate non solamente all’aspetto affettivo-relazionale ma anche e soprattutto a quello culturale e cognitivo. Più di una volta e più di due mi sono trovata di fronte, nelle molte persone che ormai si sono susseguite accanto a Manuel, ad una serie di rifiuti, di veri e propri “blocchi” nei confronti della sua realtà. “Posso lavorare con lui solo se riesco a dimenticare la sua malattia; solo se posso pensarlo come un bambino uguale agli altri”. Ma Manuel non è uguale agli altri. La sua via, ardua, non può essere sfuggita. Per le scelte che professionalmente dobbiamo compiere nei confronti della sua identità. E per la chiarezza che dobbiamo a noi stesse. Nascondere la testa sotto la sabbia e convincersi che, se noi non la vediamo, la morte non ci vedrà, è un meccanismo da disinnescare. Viviamo in un mondo che ha separato, nettamente, la vita dalla morte e la salute dalla malattia, identificando le prime due col bene e le seconde due col male. Scrive Franca Ongaro Basaglia: “...Ma la netta separazione della malattia dalla salute è un processo storicamente determinato, venuto a sovrapporsi alla natura per imprimerle un carattere adatto all’organizzazione che se ne voleva fare. Prima della divisione attuata dalla scienza e dai modi di organizzarsi della società, esistevano la vita e la morte, forme diverse di vita e un’unica morte, regolate entrambe dagli dei, dal destino, dalla fatalità, dalla natura contro cui l’uomo poteva poco o nulla ... È dalla perdita del carattere sacro della vita e della morte, del corpo e della povertà, che vita e morte cominciano ad assumere nuovi significati, fino a trasformarsi gradualmente in salute e malattia... Quando la salute come progetto prende il posto della vita, è la vita stessa a svuotarsi di significato, di fronte ad un’astrazione da perseguire e da raggiungere. E quando la morte viene messa tra parentesi per poter lottare contro una malattia che non è più automaticamente morte, è ancora la vita a cambiare significato. L’individuazione della malattia crea l’illusione che la morte non esista o che si possa rinviarla indefinitamente... Tutto appare dominabile e rimediabile: sopportare dolore e sofferenze diventa inutile e privo di significato... Alla fine di una serie di rinvii, capita anche di morire, ma non si tratta più di un incontro dell’uomo con la morte e con la propria finitudine ma di un’operazione tecnica mal riu-

---

<sup>9</sup> Lo scritto risale al 1991 e costituisce parte del materiale di lavoro ad uso interno diffuso nel corso di lezioni svolte a cura del Centro Documentazione Anffas di Treviso; ne è autrice Graziella Roda, al tempo insegnante in una scuola elementare di un comune della prima cinta bolognese.

scita ... Per la prima volta nella storia, la salute diventa ... un valore in sé, staccato dalla vita e dalla malattia, un'ipotesi senza la quale la vita appare priva di dignità, l'unica dignità essendo riconosciuta allo stato di salute... Se il valore è l'uomo, la malattia non può servire come occasione per eliminarlo, ma diventa occasione di una riappropriazione del corpo, delle esperienze e della vita... Non si teme la morte se la vita ha significato ... È nel vuoto della vita che la morte fa paura ... È quindi in un progetto globale di vita che consiste la prevenzione"<sup>10</sup>.

Queste parole contengono la chiave della riflessione cui l'insegnante è costretto quando ha a che fare con un bambino che muore. O si riesce ad avviare una discussione con se stessi per integrare la malattia e la morte nel progetto di vita (la morte del bambino nella sua vita, la morte nella mia vita), o si è condannati a fuggire e a mentire: a se stessi, alla classe, al bambino. Non si pensi che questo voglia alludere alla necessità di parlare di morte a scuola. In risposta a precise domande che i bambini prima o poi pongono, è chiaro che l'insegnante deve attivare delle modalità di risposta. Non è necessario che consistano nella risposta dell'insegnante. Possono essere racconti paralleli e strategie per tirare fuori dai bambini le loro idee, i loro vissuti sulla morte. Sarebbe già moltissimo. Ma Manuel è malato; non sempre malato allo stesso modo: a volte sta meglio a volte peggio; a volte ha più bisogno di aiuto, altre meno. Molto spesso prendendolo sotto braccio e portandolo a spasso, facendolo ridere o tirandogli un pallone, riusciamo a farlo stare quasi bene. I compagni hanno imparato che la loro vicinanza ha questo potere di influire sullo stare meglio o peggio di Manuel. E lo abbiamo imparato anche noi maestre. La malattia fisica di Manuel è quel che è ma noi ogni giorno possiamo influire su come lui si sente.

Riuscire a fare stare meglio Manuel attenua l'angoscia che è generata dal suo progressivo morire: essere insieme sposta l'asse dell'attenzione dal polo malattia/morte a quello vita, vita migliore possibile. Solamente pensando al fatto che la vita è vita fino alla morte, e che deve avere in se quanta più identità, gioia e scopi si possa farci entrare indipendentemente dalla sua durata, solamente attraverso questo ribaltamento cognitivo è possibile realizzare un percorso per Manuel e per i suoi compagni, organizzare un contesto all'interno del quale le varie identità possano dare il meglio di se, riconoscendosi reciprocamente in questo meglio: tale è lo scopo di uno sfondo integratore...".

2.2. Questa narrazione descrive il percorso cui è chiamato l'insegnante per essere in co-rispondenza con il ragazzo, con il suo disagio, con il suo limite, con la sua drammatica, in questo caso, condizione di vita. Un percorso che può richiedere la fatica di modificare la propria posizione umana, per adeguarla all'esigenza posta dalla realtà e riuscire ad entrare in comunicazione feconda con Manuel e con i suoi compagni di classe. È l'esercizio del chiudersi un occhio del bambino di Pennac<sup>11</sup>, per permettere al lupo

<sup>10</sup> F. Ongaro Basaglia, *Salute/malattia*, Einaudi, Torino 2000.

<sup>11</sup> D. Pennac, *L'occhio del lupo*, Salani, Milano 1993.

orbo di sostenere lo sguardo con un occhio solo. Il ragazzo che chiude un occhio per mettersi alla pari col lupo compie un gesto di umiltà mostrando che guardare con due occhi non vuole dire automaticamente vederci meglio che con un occhio solo. Ma soprattutto riconoscendo che nella relazione con l'altro quello che conta non è il numero di occhi che ha ciascuno ma il numero di sguardi che passano tra l'uno e l'altro e tutti gli universi che possono essere costruiti attraverso di essi. In altre parole, la comunicazione educativa non può essere pretesa, quanto piuttosto ricercata e primariamente offerta, come posizione umana del magister.

2.3. Il nostro paese ha scelto che il disabile (così come il ragazzo con disagi, difficoltà, in situazione di emarginazione, immigrato) non sia escluso dalla classe, per ricondurlo ad una "classe speciale", differenziata. Questa scelta è stata determinata dalla convinzione sociale diffusa, fondata su solide ragioni pedagogiche, della positività e dell'arricchimento che deriva a tutti i ragazzi, quale che sia la loro condizione di partenza, dall'incontro con le alterità differenziate presenti all'interno del gruppo classe.

Per sostenere l'inserimento nel gruppo classe si fa ricorso agli specialisti (o, a seconda dei "disagi", ad educatori, tecnici, specialisti, esperti); questi apporti sono perlopiù indispensabili, ma non sostituiscono il docente nel suo compito di relazione educativa. Si percepisce invece il rischio, seppure residuale, di categorizzare il disagio, la disabilità, la povertà, e di ricorrere all'esperto in termini sostitutivi della propria responsabilità di docente. Realizzando nicchie multiformi di classi speciali in classi normali. Con quali risultati fallimentari per tutti, è facile immaginare.

2.4. Si sta assistendo, nelle scuole secondarie di secondo grado, al diffondersi del fenomeno della concentrazione degli studenti certificati con handicap in alcuni ordini di scuole piuttosto che in altri<sup>12</sup>. In Emilia-Romagna, nell'anno scolastico 2005/06, gli studenti con handicap erano l'1,86% della popolazione studentesca, di questi: il 2% ha frequentato l'istruzione classica (lo 0,33% del totale di studenti frequentanti queste scuole), il 6% l'istruzione artistica (il 2,67% del totale), il 7% l'istruzione magistrale e scientifica (l'1,65% del totale), il 19% l'istruzione tecnica (lo 0,95% del totale) e ben il 66% l'istruzione professionale (il 5,18% del totale).

In sostanza: l'85% degli studenti certificati con handicap dell'Emilia-Romagna ha frequentato nell'a.s. 2005/06 le scuole professionali e tecniche della regione; mentre la popolazione studentesca che complessivamente ha frequentato le medesime scuole nello stesso anno ammontava al 65%. Il dato è ancora più eclatante prendendo in esame i soli istituti professionali: il 24% della popolazione studentesca ha frequentato nell'a.s. 2005/06 queste scuole, a fronte del 66% della popolazione studentesca con handicap che ha frequentato le stesse scuole.

---

<sup>12</sup> Elaborazione su dati tratti da: *data warehouse*, Ministero della Pubblica Istruzione, organico di fatto 2005/06.

Senza ampliare la riflessione sulla percezione sociale e le azioni di orientamento della scuola che portano a questa scelta di massa dell'inserimento dell'handicap nelle scuole professionali, si è in presenza di un fenomeno che potremmo definire delle scuole differenziali. Si riproduce in tal modo la marginalizzazione che si voleva evitare con l'abolizione delle classi differenziali; paiono perciò necessari interventi limitatori di questa tendenza, che ne evitino il radicarsi.

### 3. Il disagio del giovane immigrato

3.1. Una ulteriore tipologia di condizione umana di disagio è quella che "tocca" i giovani di famiglie immigrate. La presenza di alunni stranieri nel nostro sistema scolastico è divenuta oramai strutturale<sup>13</sup>. Nell'a.s. 2005/06 gli allievi con cittadinanza non italiana sono 424.683 -con un incremento del 17,5% rispetto all'anno precedente (+63.107 studenti in un anno)- ed oggi rappresentano il 4,8% del totale degli alunni della scuola italiana.

Prendendo in esame le singole situazioni territoriali, i dati emergono nella loro rilevanza: gli studenti senza cittadinanza italiana sono il 12,7% nel Comune di Milano; l'11,9% nella provincia di Mantova; il 9,5% nella regione Emilia-Romagna; l'8,4% nel Nord-Est. Molte sono poi le province con percentuali rilevanti di studenti stranieri, fra queste: Piacenza (11,8%), Reggio Emilia (11,5%), Prato (11,4%), Modena (10,9%). Vi sono perciò aree del paese in cui il fenomeno si presenta con una incidenza doppia o tripla rispetto a quella nazionale. Il numero di nazionalità degli alunni con cittadinanza straniera presenti in Italia è di 191; fra questi sono preponderanti gli Albanesi (16,3% sul totale alunni stranieri), i Marocchini (14%), i Rumeni (12,4%).

Si è in presenza di una serie di situazioni territoriali con incidenza estremamente significativa di studenti stranieri, con un tasso di crescita molto elevato ed estrema differenziazione di lingue e culture. Sono elementi di complessità che la scuola sta affrontando con generosa dedizione ma con non poche difficoltà, in particolare per l'elemento linguistico. Gli effetti sono evidenti se si esaminano i ritardi nel percorso scolastico, intesi qui come la frequenza di una o più classi inferiori a quella prevista dall'età anagrafica posseduta. Nella prima classe della scuola secondaria di secondo grado si manifesta il massimo divario: il 75% degli studenti con cittadinanza non italiana è in ritardo, a fronte del 20% di quelli italiani. Ed il dato si mantiene sostanzialmente stabile (con variazioni di pochi punti percentuali) lungo tutto il corso di studi del secondo settore formativo. È un indicatore evidente delle difficoltà di scolarizzazione degli studenti stranieri, riconducibile in maniera significativa alle problematiche linguistiche, determinanti nel rendimento scolastico.

---

<sup>13</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anticipazione dei principali dati a.s. 2005/06*, Roma settembre 2006.

La povertà economica e culturale di molte famiglie di studenti con cittadinanza non italiana induce i ragazzi ad un precoce abbandono scolastico, con il risultato non solo di produrre una nuova categoria di “diseredati” ma anche di limitare le occasioni di integrazione culturale<sup>14</sup>.

3.2. L’esperienza migratoria introduce elementi di “crisi” nella condizione esistenziale della persona e può generare ferite profonde. È una sorta di “traumatismo migratorio”, riconducibile ad un sentimento di carenza protettiva che genera il “lutto” per il mondo lasciato ma può anche determinare positive istanze all’inserimento nella nuova terra. Il ruolo della famiglia è determinante nella positività di questo percorso di inserimento. La scuola può sostenere o meno, e in modo determinante, questo delicato cammino<sup>15</sup>.

Incomprensioni linguistiche e culturali, povertà economiche e sociali determinano, si è visto, disagio, disorientamento, dispersione scolastica dei giovani immigrati, con effetti psicologici negativi, che ne ostacolano la socializzazione e determinano anche rischi di comportamento aggressivo fuori e dentro la scuola<sup>16</sup>. Sono i germi dell’esclusione sociale che, se non contrastati, lievitano nel tempo producendo effetti di cui in Europa sono esempi la “guerra delle banlieu”, scatenatasi in tempi recenti nella periferia metropolitana di Parigi ed i problemi delle periferie urbane delle città de-industrializzate della Gran Bretagna.

3.3. Il fenomeno immigratorio può risultare socialmente rischioso se non accompagnato in un percorso equilibrato di integrazione, anche scolastica. Evitando due rischi opposti, entrambi pericolosi in quanto capaci di inibire ogni dialogo.

Il primo rischio è quello della ricerca dell’assimilazione culturale (annullamento delle differenze), che comporta la negazione della cultura dell’altro. Il secondo rischio sta nell’affermazione dell’indifferenza fra culture diverse (balcanizzazione delle differenze, ovvero “tribalizzazione” della cultura). “Attribuire a tutte le culture uguale valore equivale ad adottare un relativismo assoluto che distrugge la nozione stessa di valore. Se tutto vale, nulla vale: il valore perde ogni valore”<sup>17</sup>.

In altri termini, come insegna Simone Weil, l’omologazione dell’alterità, così come la sua assolutezza, segna la fine di ogni relazione. Al contrario, agire componendo piani diversi, ponendo in relazione differenze che non si confondono, costituisce l’azione orientata al bene comune<sup>18</sup>, il fondamento di ogni dialogo.

---

<sup>14</sup> Il livello di istruzione degli immigrati non è tuttavia basso, anzi risulta mediamente superiore a quello italiano, come evidenzia il *XV Rapporto sull’immigrazione. Dossier statistico immigrazione 2005*, curato da Caritas/Migrantes su dati Ministero Interni ed Istat, Roma 2005.

<sup>15</sup> M. Gentile, *La dispersione scolastica fra gli studenti di altra nazionalità in Sicilia: identità e integrazione*, Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, Palermo 2004.

<sup>16</sup> Cnr, *Indagine sull’inserimento degli stranieri nelle scuole*, in: C. Pagani, F. Robustelli, *Marek a scuola*, FrancoAngeli, Milano 2006.

<sup>17</sup> G. Sartori, *Pluralismo, multiculturalismo estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, Rizzoli, Milano 2000.

<sup>18</sup> L. Boella, *Introduzione*, in S. Weil, *La prima radice*, Leonardo, Milano 1996.

Il dialogo (che significa dia-logos) richiama la dissimmetria delle posizioni cioè la diversità e dunque chiede di porsi in relazione e presuppone il confronto a partire da ciò che si è, dalla cultura di cui si è portatori, un incontro fra soggettività coscienti della loro diversa identità ed anche della reciproca distanza culturale. Il dialogo, a partire dalla consapevolezza della propria identità culturale, genera la disponibilità all'incontro, perché non se ne ha paura e perché dispone alla curiosità verso ogni manifestazione dell'umano.

Ogni dialogo chiede la pre-disposizione dei dialoganti e la condivisione delle "regole del gioco". La prima di queste consiste nel riconoscimento comune del primato della persona, sia sullo Stato (rischio più tipico della cultura occidentale), sia sulla comunità (rischio più tipico di alcune culture delle persone immigrate<sup>19</sup>). La seconda regola del gioco consiste nel concordare un nucleo di valori comuni irrinunciabili, quali la libertà, la dignità umana, il rispetto della vita, in altre parole i diritti universali dell'uomo che sono a fondamento della nostra Carta Costituzionale<sup>20</sup>.

3.4. Non si esorta al dialogo: lo si esercita; anche in questo la scuola ha un compito basilare, da affrontare con la consapevolezza del rischio, insito nelle modificazioni di grande entità, di assistere a comportamenti contraddittori. Perché l'agire nella complessità stimola certamente, per un verso, la capacità creativa della scuola in quanto soggetto sociale e dell'insegnante in quanto educatore. Ma può anche, all'opposto, ingenerare ansia o la tentazione di eludere le responsabilità: ove questa accada nella funzione docente, l'apporto di specialisti, esperti, mediatori linguistici e culturali non determina, come dovrebbe, le condizioni per lo svolgimento nelle migliori condizioni possibili dell'insegnamento educativo<sup>21</sup> ma, al contrario, comporta il rischio di ulteriore marginalizzazione nel gruppo classe dei nuovi poveri.

A questo proposito, è da rilevare un fenomeno analogo a quello più sopra evidenziato, con riferimento all'integrazione di alunni certificati con handicap nella scuola: il "concentrarsi" degli alunni stranieri frequentanti scuole secondarie di secondo grado,

---

<sup>19</sup> L'Islam non conosce la parola "persona" ed il suo sinonimo è "fard" individuo. Il *fard* è parte integrante e dipendente della società islamica (*ummah*). Perciò la fonte dei diritti nell'Islam è la comunità (cfr. E. Farhat, *Diritti umani e libertà religiosa nell'Islam in espansione*, in *Il nuovo Areopago*, n. 18, Bologna 1999). Ci sono molte altre tradizioni in cui la persona non è fonte primaria del diritto, ad esempio alcune culture tribali africane, la cultura tradizionale cinese e quella indiana pongono forti limitazioni all'individuo; è recente il fatto, accaduto in Italia, di una giovane vedova indù che si è uccisa non sopportando l'imposizione della famiglia che voleva farla tornare in patria per sposare (come d'obbligo per i loro convincimenti) un anziano cognato.

<sup>20</sup> S. Zamagni, *Migrazioni, multiculturalità e politiche dell'identità*, in AA.VV., *Una sfida educativa: integrazione e multiculturalità*, DIESSE Emilia-Romagna, Quaderni n. 2, Faenza 2006; G. Scidà, *La tolleranza in Italia può essere la stella polare che ci conduce alla società multiculturale?*, ibidem;

<sup>21</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, cit.

in alcuni ordini di scuole piuttosto che in altri<sup>22</sup>. In Emilia-Romagna, nell'anno scolastico 2005/06, gli studenti stranieri frequentanti questo ordine di scuole erano il 7,01% della popolazione studentesca, di questi: il 2% nell'istruzione artistica, il 4% nell'istruzione classica, il 10% nell'istruzione magistrale e scientifica, il 36% nell'istruzione tecnica ed il 49% nell'istruzione professionale. È evidente che una concentrazione squilibrata in alcuni ordini di scuole non favorisce l'integrazione.

#### 4. Gli smarrimenti del senso dell'esistenza

4.1. Si sono prese fin qui in esame alcune *schiavitù e sventure*, tratteggiandone gli effetti dell'incontro con la scuola. Lo smarrimento del senso dell'esistenza, però, non è solo determinato dalle vicende "materiali" della vita. La letteratura universale è ricca di pagine memorabili e sconvolgenti in cui il bisogno dell'uomo di senso, di significato, di felicità, si manifesta nella disperazione, o nello smarrimento, o nell'invocazione e financo nella noia.

Fra queste pagine conviene rileggere quelle dell'umana avventura di Dante<sup>23</sup>, il cui cammino ha inizio proprio nello smarrimento esistenziale, nel ritrovarsi, nel percorso della propria vita, in una *selva oscura*, "ché la dritta via era smarrita". Il sentimento di smarrimento è doloroso e Dante non sa dire cosa ha determinato lo smarrimento in lui: "Io non so ben ridir com' i v'entrai/tant'era pien di sonno a quel punto/che la verace via abbandonai", ma giunto ai piedi di un colle dove termina la valle oscura "guardai in alto, e vidi le sue spalle/vestite già dé raggi del pianeta/che mena dritto altrui per ogni calle...". La paura, l'angoscia si acquieta quando Dante vede la luce e quella luce permette di illuminare il reale, prima oscuro.

Ed allora si guarda indietro, scorge lo scampato pericolo ed inizia la salita del colle, sperimentando però, di nuovo, la caduta. "Mentre ch' i rovinava in basso loco". Ed allora gli si offre in aiuto l'incontro con una presenza: "dinanzi a li occhi mi si fu offerto/chi per lungo silenzio pareo fioco./Quando vidi costui nel gran diserto,/"Miserere di me", gridai a lui".

È l'incontro con Virgilio. Ed a Dante, che gli chiede aiuto per superare la bestia, il male che lo frena nella salita, Virgilio risponde "...Ond'io per lo tuo mé penso e discerno/che tu mi segui, e io sarò la tua guida/a trarroti di qui per loco eterno".

È il percorso di ogni essere umano: lo smarrimento esistenziale, la paura di non farcela, la noia che "... provoca distrazione e dimenticanza, sia pure di un genere molto

<sup>22</sup> Elaborazione su dati tratti da: *dat warehouse*, Ministero della Pubblica Istruzione, rilevazioni integrative 2005/06.

<sup>23</sup> Due recenti esempi di letture dantesche sistematiche e pubbliche, che rivelano il desiderio profondo del cuore "aprendo" alla nostalgia dell'infinito, sono: V. Capelli, *Lecture dantesche*, Marietti, Milano 2006; F. Nembrini, *Alla ricerca dell'io perduto. L'umana avventura di Dante*, Itaca, Castelbolognese 2003.

particolare. La noia, per me, è una specie di insufficienza o inadeguatezza o scarsità della realtà”, scrive Moravia<sup>24</sup>, spiegando che la noia, in fin dei conti, è incomunicabilità, estraneità con la realtà e incapacità di uscirne.

Dante riesce a sconfiggere la sua incapacità di “uscirne”, intraprendendo la ricerca dell’io perduto grazie all’accompagnamento di una guida, Virgilio.

4.2. In Nietzsche troviamo le pagine probabilmente più illuminanti il disagio della modernità, che spiegano l’apparire del nichilismo nel nostro tempo<sup>25</sup> “... non perché il disgusto per l’esistenza sia maggiore di prima, ma perché si è diventati riluttanti a vedere un “senso” nel male e nell’esistenza stessa. Una interpretazione è tramontata; ma poiché vigeva come *la interpretazione*, sembra che l’esistenza non abbia alcun senso, che tutto sia invano”. Nietzsche prosegue osservando che “... la durata, con un invano, senza fine e scopo, è il pensiero più paralizzante, in particolare quando si capisce che si viene presi in giro senza avere la forza di non farsi prendere in giro. Pensiamo questo pensiero nella sua forma più terribile: l’esistenza, così com’è, è senza senso e senza scopo, ma ritorna ineluttabilmente senza un finale nel nulla: “l’eterno ritorno”. È questa la forma estrema del nichilismo: il nulla (“il non senso”) eterno!”. Nel non-senso tutto è liscio, pericoloso ed ognuno è solo.

Lo stesso smarrimento e la stessa solitudine si trovano descritti in molti “luoghi” letterari, come ad esempio nella metafora dei *bigliardini della solitudine* di Italo Calvino: “Qui l’impressione è di una affollata solitudine, nessuno sembra conoscere nessuno, ognuno è intento al suo gioco, guarda fisso nel suo saettante labirinto e ignora il vicino di destra come quello di sinistra. Ognuno è come murato in una sua cella invisibile, isolato in una sua ossessione o condanna”<sup>26</sup>. Si pensi a quanto anticipatrice è questa descrizione rispetto al diffondersi dell’uso (dell’abuso?) dei videogiochi e – ancor più – delle “esperienze” di realtà virtuale anche tra giovani e giovanissimi e alle forme di autentica “dipendenza” che si stanno registrando, con un allarme sociale non pari alla gravità del pericolo che essa rappresenta.

La perdita della fede nella morale - che attribuisce a ciascuno un valore infinito -, comporta la perdita della consolazione ed all’orizzonte ciò che resta è soltanto il perire, “...che si presenta come un autodistruggersi, come un’istintiva scelta di ciò che è destinato a distruggere...”<sup>27</sup>. Come non ritrovare in queste parole il significato dell’auto-distruzione nell’alcol, nelle droghe, nella cultura dello sballo, nel rischio estremo, di tanti giovani. Nietzsche è sconvolto dal nulla, dal non senso a cui la sua riflessione porta, dal “nichilismo scoraggiante” (lettera a Koselitz, 13 marzo 1881) e confida all’amico che “... (io) non dispero ancora di trovare una via d’uscita, un pertugio attraverso il quale si possa

<sup>24</sup> A. Moravia, *La noia*, Bompiani, Milano 2000.

<sup>25</sup> F. Nietzsche, *Il nichilismo europeo. Frammento di Lenzerheide* (1887), Adelphi, Milano 2006.

<sup>26</sup> I. Calvino, *Collezione di sabbia*, Mondadori, Milano 1994

<sup>27</sup> F. Nietzsche, *cit.*

arrivare a *qualcosa*” (lettera a Koselitz, 20 maggio 1887). Il pensiero nullificante nichilista fa chiedere a Boruget “... quali germi di morte errano invisibili nell’atmosfera della nostra civiltà perché i migliori tra noi presentino il fenomeno di un appetito del niente pari a quello dei seguaci delle più cupe dottrine dell’Estremo Oriente?”.

Una chiave di lettura è in queste parole di Edmund Husserl: “L’indigenza spirituale del nostro tempo è divenuta in effetti insostenibile. Fosse soltanto la mancanza di chiarezza teoretica sul senso delle “realità” ricercate nelle scienze della natura e dello spirito a turbare la nostra tranquillità ... In realtà noi soffriamo della più radicale necessità di vivere ... L’intera vita è un prendere posizione e ogni prendere posizione sottostà ad un dovere, che ne sancisce la validità e la non validità, secondo norme di cui si presume l’assoluta validità. Finché queste norme non vennero contestate, minacciate da una qualche scempi e disprezzate, la sola questione vitale riguardava il modo migliore in cui esse potessero essere praticamente soddisfatte. Ma adesso, dove ogni norma è messa in discussione o è falsificata empiricamente ed è privata del proprio valore ideale?”<sup>28</sup>. È un disagio complessivo, il *disagio della modernità, della civiltà*<sup>29</sup>.

Per Nietzsche “la disgregazione, dunque l’incertezza, è propria di quest’epoca: niente è su di una base solida e su di una risoluta fede in se stessi; si vive per il domani, perché il dopodomani è incerto. Tutto è liscio e pericoloso nel nostro cammino e intanto il ghiaccio che ancora ci sostiene è diventato così sottile: noi tutti sentiamo il caldo, sinistro respiro del vento australe – dove noi ancora camminiamo ben presto non potrà più camminare alcuno”. È “il terribile sentimento del deserto”, l’*horror vacui*. Come uscirne e, soprattutto, con quali forze? Dante riesce a sconfiggere la sua incapacità di “uscirne” intraprendendo la ricerca dell’io perduto sostenuto dall’accompagnamento di una guida, Virgilio il *magister*. È la pedagogia della compagnia umana nel cammino dell’esistenza, per cui sempre Dante (Inferno, XXVI canto) fa dire ad Ulisse “... ma misi me per l’alto mare aperto sol con un legno e con quella *compagnia picciola* da la qual non fui disertato...”. D’altra parte “... il nocciolo duro dell’identità, la risposta alla domanda *chi sono io*... può formarsi solo in riferimento ai legami che connettono l’io ad altre persone ... Abbiamo bisogno di relazioni su cui poter contare, cui far riferimento per definire noi stessi...”<sup>30</sup>. Nell’insegnamento educativo, la relazione scolare docente-discente è paradigmatica di questa compagnia umana, di questa relazionalità educativa.

4.3. Sono molteplici in questi anni le ricerche che individuano nel disagio, nello smarrimento, nel *dissesto dell’io* di molti giovani, le cause delle varie forme di espres-

<sup>28</sup> E. Husserl, *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Bari 2005.

<sup>29</sup> C. Taylor, *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari 2002; per il *disagio della civiltà*, seppure con presupposti e conclusioni diverse, si vedano: S. Freud, *Il disagio della civiltà* (1929), Boringhieri, Torino 2003; Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Bari 2005.

<sup>30</sup> Z. Bauman, *Intervista sull’identità*, a cura di B. Vecchi, Laterza, Bari 2006. Si veda anche: Id, *Voglia di comunità*, cit..

sione del “fascino del rischio”<sup>31</sup>, conseguenti al desiderio di annullamento. Un esempio: la “spaesata trasgressione degli adolescenti”, con l’incremento dell’abitudine al consumo estemporaneo o abituale di alcol tra ragazzi, il precocismo nell’uso, la diffusione del *binge drinking*, bere per ubriacarsi: nel 2003 riguardava il 12,9% dei ragazzi italiani tra gli 11 e i 24 anni, oggi il 15,1%. In Italia si comincia a bere a 12 anni: è il primato negativo di precocità a livello europeo. Nel 2005 i ragazzini tra gli 11 e i 15 anni che si sono avvicinati a bevande alcoliche sono stati il 19,5%, erano il 17,6% nel 2003<sup>32</sup>.

Ancora: il suicidio, estrema forma di annullamento di sé; in Italia nelle classi di età fra i 15 ed i 24 anni si verificano il 7,2% del totale di suicidi; in Francia il 5,9%; in Germania il 6,5%; in Finlandia l’11,3%; in Irlanda il 24,3%<sup>33</sup>. Il “malessere del benessere”, con condotte violente, feroci ed immotivate, più spesso in famiglia<sup>34</sup>. I disturbi dei comportamenti alimentari, l’uso di droghe e si potrebbe continuare<sup>35</sup>.

4.4. L’elencazione è drammatica, anche se in termini assoluti si tratta di manifestazioni che riguardano una minoranza dei giovani ed in termini complessivi la vita quotidiana dei giovani evidenzia “spaccati” più sereni<sup>36</sup>.

È poi vero che, almeno per quanto riguarda alcune di queste forme differenziate di annullamento di sé (ad esempio i suicidi e l’uso di droghe), nelle statistiche internazionali l’Italia è in posizioni migliori rispetto ad altri paesi europei. Tuttavia l’*I care* milaniano è per ciascuna singola persona, posta al centro del percorso educativo, e dunque non ci si potrà mai dire “a posto” fintanto che anche uno solo di questi ragazzi si “butterà via”.

Va anche tenuto in conto, seppure con grande cautela, il rischio di una alterazione della percezione sociale del disagio. Questo rischio deriva da due diverse cause. La prima è quella del pregiudizio di una rappresentazione drammatica della adolescenza,

<sup>31</sup> S. Bonino, *Il fascino del rischio*, Giunti, Firenze 2005.

<sup>32</sup> Censis, *Una società disormeggiata, oltre la logica declino/sviluppo. Sintesi 37° rapporto*, n. 12, dicembre 2003; C. Tosetto, *Comportamenti e stili di vita degli adolescenti italiani. Adolescenti e alcol*, 2003, in [www.con-tatto.org](http://www.con-tatto.org); M.S.Conte, *Alcol, allarme Istat. Giovanissimi a rischio.*, ne *La Repubblica*, 21 aprile 2006

<sup>33</sup> Istituto degli Innocenti, *I numeri europei*, Quaderni del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, n. 32, Firenze Luglio 2004; P. Crepet, *Le dimensioni del vuoto. I giovani e il suicidio*, Feltrinelli, Milano 1997.

<sup>34</sup> Tristemente famosi i casi di Erika e Omar a Novi Ligure nel 2001. Sulla tematica si vedano fra gli altri: F. Occhiogrosso, *Il malessere del benessere*, Giornata di studio, Torino 27 novembre 2002, in <http://www.regione.piemonte.it/poliziale/dwd/bulli.pdf>; V. Andreoli, *Giovani. Sfida, rivolta, speranze, futuro*, Rizzoli, Milano 2004; Istituto degli Innocenti, *L’eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia*, Firenze marzo 2006.

<sup>35</sup> Istituto degli Innocenti, *L’eccezionale quotidiano ecc.*, cit.; R. Grassi, *Tra presenza e fuga: il consumo di stupefacenti*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A de Lillo, *Giovani del nuovo secolo*, cit.; M. Frontini, *Alcol, droghe e culture adolescenziali*, in C. Buzzi (a cura di), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Iard, Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, Quaderno n.8, Torino 2005.

<sup>36</sup> Istat, *La vita quotidiana dei bambini*, Roma 17 novembre 2005; S. Bonino, *Il fascino del rischio*, cit.

conseguente ad una immagine negativa del mondo adulto, più spesso incapace di comprendere le mutanti dinamiche giovanili<sup>37</sup>.

La seconda causa, incidente in misura non accertata, nasce con quello che Ivan Illich definisce il dominio monopolistico delle professioni, che tenderebbero ad occuparsi non tanto del singolo individuo quanto piuttosto a determinare bisogni attribuiti, definendo strumenti diagnostici con i quali poi individuare la clientela da curare<sup>38</sup>.

È insomma l'eccesso di "difettologia" (che può essere in buona come in cattiva fede), ovvero il concentrarsi troppo sui difetti e troppo poco su ciò che è intatto e preservato<sup>39</sup>. A questo proposito è stato osservato che il considerevole incremento quantitativo di specialisti che si occupano di infanzia ed adolescenza ha certamente consentito il migliore e più diffuso riconoscimento di sofferenze psichiche, ma ha anche determinato il rischio di tradurre in termini psicopatologici espressioni e comportamenti che esulano da quelle competenze specifiche, in ragione di interessi pressanti di categoria (ad esempio in relazione alle terapie farmacologiche). Con il risultato di un aumento dei "falsi positivi", casi erroneamente classificati all'interno della nosografia ufficiale e che ricevono trattamenti farmacologici e psicologici senza che ve ne sia reale necessità. Si è dunque in presenza di "artifici statistici" che possono generare errori grossolani ed alterare la percezione sociale della diffusione del disagio giovanile<sup>40</sup>.

## 5. La disperazione silenziosa e la scuola "rete socializzativa"

5.1. Kierkegaard definisce la disperazione, la malattia dell'io, come una malattia mortale<sup>41</sup>. Illuminante questo breve racconto di disperazione silenziosa e familiare<sup>42</sup>: "C'erano una volta un padre e un figlio, ambedue forniti di grandi doti di spirito, ambedue arguti, specialmente il padre. Tutti coloro che frequentavano la casa vi trovavano grande svago. In genere non facevano altro che discuter tra loro: si sarebbe detto un trattenimento fra due intelligenze, non tra padre e figlio. Qualche rara volta, osservando il figlio e vedendolo così preoccupato, il padre si soffermava a guardarlo e gli diceva: "Povero ragazzo, tu stai covando una disperazione silenziosa!". Ma non gli domandava altro. Come avrebbe potuto farlo, se anche lui era caduto in una simile disperazione? Fuori di ciò non si scambiarono mai una parola sull'argomento. Ma il padre e il figlio furono forse gli esseri più malinconici che abbian vissuto su questa terra a memoria d'uomo".

<sup>37</sup> S. Bonino, *Il fascino del rischio*, cit.

<sup>38</sup> I. Illich, *Disoccupazione creativa*, Red, Como 1996.

<sup>39</sup> O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2005.

<sup>40</sup> P. Crepet, *Agio e disagio degli adolescenti*, in [www.fi.cnr.it](http://www.fi.cnr.it)

<sup>41</sup> S. Kierkegaard, *Opere*, a cura di C. Fabro, Piemme, Casale Monferrato 1995.

<sup>42</sup> S. Kierkegaard, *Diario*, a cura di C. Fabro, Morcelliana Brescia, 3a ed, 1980-1983, vol. 3, 1010.

La *disperazione silenziosa*, familiare o scolare che sia, deriva dall'incapacità di gestire il disagio, di prendere per mano, di accompagnare il ragazzo, che sperimenta in tal modo - in aggiunta al proprio malessere, più spesso naturale, adolescenziale - la perdita di senso di appartenenza. È la crisi dei luoghi cui tradizionalmente viene affidato il sentimento di appartenenza - la famiglia, la comunità locale, la scuola stessa - incapaci di placare la sete di socialità e colmare la paura della solitudine e dell'abbandono, lo smarrimento giovanile<sup>43</sup>.

Fernando Savater, ad esempio, sostiene che vi sono genitori che rifiutano di assumersi la responsabilità del mondo in cui hanno introdotto i propri figli<sup>44</sup>; accanto a questo rifuggire del mondo adulto dalla propria responsabilità va ricordato che esso oggi non sembra più capace di fornire ai giovani il supporto di due funzioni fondamentali per lo sviluppo umano: la funzione di *rispecchiamento* e la funzione di *contenimento* cioè *di costruzione del senso del confine e del limite* (Winnicott).

Ri-collocate nel mondo scolastico, queste due funzioni comportano da un lato la capacità dell'insegnante-educatore di fornire un modello di confronto, se non di riferimento, ai propri allievi e dall'altro la capacità di por loro dei limiti, di renderli consapevoli dei confini: un tempo si parlava di autorevolezza e di autorità (che non significa potere ma virtù della superiorità che si riconosce a colui cui l'autorità viene conferita).

5.2. Che fare dunque per quel padre e quel figlio, silenziosamente disperati? Kierkegaard non spiega il motivo scatenante il disagio del figlio (povertà? malattia? crisi esistenziale?), ma ne descrive l'effetto: una melanconia dolorosa e l'incapacità del padre di prendersi *cura* del figlio. Oggi si chiederebbe l'intervento dei servizi sociali. O magari si farebbe seguire il ragazzo dagli psicologi a scuola o in ambulatorio. Agli estremi si potrebbe arrivare ad un provvedimento del giudice minorile di affidamento del figlio ad una "casa protetta" o ad una comunità terapeutica. Insomma, si interverrebbe con provvidenze istituzionali, aiuti clinici e provvedimenti tutelari. Giusto, anzi sacrosanto! Ma, basta? È tutto quello che può essere fatto?

In termini esemplificativi si possono mettere in parallelo gli interventi richiamati con le azioni di repressione del crimine: entrambi agiscono "dopo" il manifestarsi del disagio, della difficoltà, quando questa appare in tutta la sua evidenza collettiva. Soprattutto quando si crea l'allarme sociale o lo scandalo, quando si focalizza l'attenzione dei media. Si tratta insomma di azioni *post process*, usando un termine di controllo dei processi produttivi. La prevenzione è altro, è un intervento *in process*, nel corso dell'accadimento dell'esistenza, laddove potrebbe poi determinarsi il disagio. C'è perciò da chiedersi seriamente se il contesto in cui si manifesta il problema - la famiglia e

<sup>43</sup> Z. Bauman, *Intervista ecc.*, cit; F. Crema, *La scuola nella disgregazione e nella ricostruzione della comunità*, in G. Mazzocchi, A. Villani (a cura di), *Sulla città, oggi. La periferia urbana. Nodi e risposte*, F. Angeli, Milano, 2004.

<sup>44</sup> F. Savater, *A mia madre, mia prima maestra*, Laterza, Bari 1997.

la scuola che sono in relazione con il ragazzo - non possano essere anche i migliori registi della sua risoluzione.

In sostanza, appare oramai diffusamente condivisa la necessità di puntare sulla famiglia e sulla scuola come strategia per una politica del benessere. È una modalità nuova di *cittadinanza attiva*, che si definisce *cittadinanza societaria*.

5.3. Giova soffermarsi brevemente su queste due ultime espressioni, per tratteggiarne il significato. Volendo definire il termine *cittadinanza*, può dirsi che è un insieme di aspettative reciproche (diritti e obbligazioni, doveri) fra soggetti: da un lato i cittadini, intesi come soggetti individuali e collettivi; dall'altro le istituzioni, la comunità politica. La *cittadinanza attiva* implica dunque una *cittadinanza consapevole*, agita<sup>45</sup>.

Nel passato il concetto è stato più spesso inteso in termini di relazione (a volte conflittuale) fra individui ed istituzioni, finalizzata alla affermazione di determinati diritti. Oggi invece è andata affermandosi l'idea di relazione fra soggetti collettivi ed istituzioni: è la cosiddetta *cittadinanza societaria*, termine di recente conio della sociologia che ha trovato spazio anche nella dottrina giuridica. Ci si riferisce ad un parere del Consiglio di Stato<sup>46</sup>, in cui fra l'altro si afferma: “*Per cittadinanza societaria deve intendersi l'aspetto relazionale che ai soggetti, prevalentemente comunitari (famiglie, associazioni), è conferito per il solo fatto di porsi nel contesto sociale e di operarvi al di fuori di regole pre-confezionate da autorità munite di pubblici poteri: gli interessi sociali e generali che tali comunità esprimono attraverso l'assunzione di compiti, la risoluzione di problemi pratici compresenti in una collettività, la gestione di attività coerenti allo sviluppo della comunità stessa costituiscono manifestazioni originarie e non comprimibili di cittadinanza societaria ...posto che esse si traducono ... in uno svolgimento implicito di funzioni tipiche dell'ente pubblico ...*”.

Il fondamento dell'affermazione nell'ordinamento della *cittadinanza societaria* risiede nell'introduzione del principio di sussidiarietà orizzontale nel quarto comma dell'art. 118 della Costituzione novellata nel 2001; principio di sussidiarietà<sup>47</sup> che peraltro aveva trovato una prima formulazione giuridica nella legge 59/1997 che attribuiva responsabilità pubbliche alle autorità territorialmente e funzionalmente più vicine ai cittadini interessati, *anche al fine di favorire l'assolvimento di funzioni e compiti di rilevanza sociale da parte delle famiglie, associazioni e comunità*.

In questo quadro giuridico si colloca fra l'altro l'iniziativa della Comunità Europea di promozione della *cittadinanza europea attiva*, il cui obiettivo principale è il sostegno diretto di iniziative della cosiddetta società civile organizzata. Anche in questo caso, si noterà, si parla di *cittadinanza attiva* promossa dalla società civile, ovvero, appunto, di *cittadinanza societaria*.

<sup>45</sup> P. Donati, *La cittadinanza post-moderna*, Il Mondo, Roma 1996; Id, *Alla ricerca di una società civile*, in P. Donati (a cura di), *La società civile in Italia*, Mondadori, Milano 1997

<sup>46</sup> Consiglio di Stato, Sezione consultiva per gli atti normativi, parere n. 1440/2003 del 25 agosto 2003.

<sup>47</sup> S. Versari, *Sussidiarietà*, in G.Cerini, M.Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2003.

5.4. Avendone chiarito il significato, può ora affermarsi che la *cittadinanza societaria* è sempre più necessaria, anche in ragione del fallimento del *welfare state*, ed è coerente con il progressivo affermarsi di credibilità della *welfare society*<sup>48</sup> cioè del protagonismo sociale. In altre parole, l'aspettativa di una risposta "tuttologa" dello Stato ai bisogni particolari di ciascuno si è rivelata utopistica, da un lato, perché fondata sull'assunto che questa risposta sia sempre materialmente possibile ed illimitata, cosa che, realisticamente, non è. Dall'altro, perché ha ingenerato attese miracolistiche e stili inerziali, distorcendo e depotenziando le motivazioni ad agire, sprecando in tal modo quantità di capitale sociale cioè di capacità delle persone di affrontare i propri problemi grazie all'apporto di relazioni dirette, sempre più assenti nel tessuto sociale.

In sostanza, si tratta di sollecitare e sostenere la famiglia ed i diversi nuclei sociali nello sviluppo delle proprie capacità di cura, di accompagnamento, di appartenenza, non di caricarli di aspettative, di compiti, di pretese e di critiche. In questa immagine rinnovata di sostegno societario al benessere sociale, gli interventi dei professionisti, degli esperti, sono chiamati ad essere *soft*, di supporto e promozione, sussidiari (non sostitutivi od *invasivi*), facilitatori, inoltre, delle connessioni relazionali delle famiglie fra loro e con il mondo circostante, promotori del fare rete<sup>49</sup>.

5.5. Quanto si è andato esponendo è estensibile in pari misura alla scuola, che pure è chiamata a realizzare una propria *cittadinanza societaria*. La Costituzione, infatti, riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove svolge la sua personalità (art. 2). La scuola è luogo in cui si svolge la personalità del discente e del docente. Con una sorta di sillogismo può dunque affermarsi che la scuola è una formazione sociale particolare, espressione di una propria *cittadinanza societaria*. È una acquisizione che trova il suo radicamento nell'elevazione a principio di rango costituzionale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, togliendo in tal modo allo Stato la funzione di gestione delle istituzioni scolastiche e lasciando ad esso il compito di dettare le norme generali sull'istruzione e quello di istituire scuole<sup>50</sup>.

Può in sintesi affermarsi che è possibile contrastare il disagio giovanile e la dispersione scolastica ripensando le reti socializzative, fra le quali figurano in primo piano famiglia e scuola, come forme mutue di scambio di capitale sociale<sup>51</sup>. È in tal modo

<sup>48</sup> M. Toso, *Welfare society*, Las, Roma 2003; G. Vittadini (a cura di), *Liberi di scegliere. Dal welfare state alla welfare society*, Etas, Milano 2002.

<sup>49</sup> F. Folgheraiter, *La famiglia: una risorsa nella prevenzione e nella cura del disagio. Le reti di solidarietà*, Atti del Convegno "La famiglia che aiuta nel disagio: quali criticità", Sassari 2 luglio 2004, in [www.osservatorionazionalefamiglie.it](http://www.osservatorionazionalefamiglie.it)

<sup>50</sup> A. Palma, *Sussidiarietà e formazione in Italia: profili giuridici*, in S. Versari (a cura di), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.

<sup>51</sup> Sul tema si sofferma diffusamente P. Donati nel suo contributo pubblicato in questo volume. In relazione al possibile apporto alla scuola del capitale sociale dei genitori, si vedano: S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Collana "I quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-

che i soggetti della scuola possono ritrovare le forze, i sostegni necessari per svolgere l'arduo compito dell'educazione, nel mentre si forniscono ai ragazzi, in conoscenze ed abilità, le competenze necessarie.

5.6. Le reti socializzative fra i soggetti della scuola, fra l'altro, giovano al bisogno, che è proprio di ogni essere umano, non solo del giovane, di aggregazione sociale in termini di *relazionalità*<sup>52</sup>, per *ri-conoscersi* reciprocamente ed essere aiutati nell'azione del continuo *ri-trovarsi*, determinante nella definizione positiva di sé. Nella scuola la relazione, se correttamente impostata, fra generazioni (docenti-studenti) e fra pari (studenti fra loro) riduce il rischio dei giovani di costruzione di reti esterne in contesti "a rischio" socialmente e culturalmente deprivati, che possono declinare in forme "pericolose" (bande giovanili, gruppi *borderline*). Il contrario della relazionalità è la molecolarità, che "non conduce alla coesistenza virtuosa della diversità ma alla prossimità fisica dei doppi, rinserrati in se stessi, diffidenti, litigiosi, aggrappati ad identità per contrasto e pronti ad inseguire estemporanee folate emotive e irrazionali". Per questo la diffusione di una pluralità di comportamenti improntati alla relazionalità determina le nuove modalità della coesione sociale e della responsabilizzazione individuale<sup>53</sup>. Da questo esercizio di relazionalità e *ri-conoscimento* possono trarre benefici concreti anche coloro che maggiormente devono sostenere la fatica dell'educare e che molto spesso vivono questo altissimo compito con fatica ed in solitudine: i genitori ed i docenti.

## 6. La dispersione formativa perdita per il mondo

6.1. Nel soffermarsi su alcuni dei molteplici aspetti che sostengono la necessità di contrastare la dispersione scolastica e formativa è il caso di richiamare che la dispersione è una formula riassuntiva per indicare insuccessi scolastici di vario tipo; non è perciò solo "mortalità scolastica" o "abbandono", ma anche disimpegno, *underachievement* (rendimento inferiore alle potenzialità), assenteismo, che portano a quella che viene definita la "selezione differita" e la "strage scolastica", a causa dell'alto tasso di insuccessi<sup>54</sup>. In Italia i laureati del 2004 sono 18 dei mille che otto anni prima avevano iniziato il primo anno della secondaria di secondo grado. Nel 2001, sono circa 7 su 10 i diplomati che hanno concluso il secondo settore di istruzione entro i tempi previsti. "Il percorso scolastico dei giovani che conseguono il diploma di scuola secondaria di secondo grado, osserva l'Istat, è spesso accidentato, segnato da ripetenze, trasferimenti

Romagna", Tecnodid, Napoli 2006; L. Ribolzi, *Famiglia, scuola e capitale sociale*, in P. Donati (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, San Paolo, Milano 2003.

<sup>52</sup> Censis, *39° rapporto annuale sulla situazione sociale del Paese*, paragrafo 2.3 "L'impotenza delle risposte individuali, l'ulteriore crescita della relazionalità", FrancoAngeli, Roma 2005.

<sup>53</sup> Censis, *I nuovi termini della coesione sociale*, Roma 11 giugno 2003.

<sup>54</sup> A. Ressa, *L'abbandono scolastico; dal punto di vista dei drop outs*, in C. Buzzi (a cura di), *Crescere a scuola ecc.*, cit.

da un tipo di scuola all'altro, interruzioni di frequenza, anche temporanee, che allungano la permanenza all'interno del sistema scolastico"<sup>55</sup>.

È pur vero che i dati del "successo scolastico" e della scolarizzazione in Emilia-Romagna sono, fra luci ed ombre, migliori che in altre aree geografiche del Paese<sup>56</sup>. In Italia il tasso di conseguimento del diploma o titolo equivalente (diplomati in età di diploma nel 2002, rispetto a 100, dato attribuito alla Danimarca) è 82 (come in Francia), superiore a quello registrato in Belgio (79), Irlanda (77), Svezia (72), Spagna (68) ma inferiore a quello di Germania (93), Finlandia (85) e Grecia (85)<sup>57</sup>.

6.2. Si è preso in esame il possibile apporto positivo della scuola nel contrasto al disagio giovanile, apporto che si realizza se essa stessa riesce a configurarsi come rete socializzativa. La dispersione scolastica comporta dunque la perdita della possibilità di godere di questa rete socializzativa, con il rischio di favorirne altre a capitale sociale negativo, quali possono essere le "bande" di pari, come più sopra accennato, in cui prevale il bullismo; il "girovagare per le strade", conseguenza del non frequentare le scuole, associato a contesti sociali e familiari deboli, disgregati, con l'assenza di adulti di riferimento, impegnati in attività lavorative, favorisce il nascere di queste aggregazioni spontanee a rischio di devianza<sup>58</sup>. Si è visto anche che la scuola, nel rapporto fra docente e discente, è chiamata a realizzare l'insegnamento educativo.

"L'accompagnamento" del ragazzo-studente è arduo, ma non è novella sociologica o pretesa della società, né tanto meno enfasi "luogo-comunistica". Per la scuola combattere il disagio è fedeltà al proprio "codice genetico" rivelato dall'etimo greco *scholé*, che significa agio, benessere<sup>59</sup>. Si tratta di un compito naturale della scuola che trova formalizzazione anche nella Carta Costituzionale. In essa, infatti, la "persona umana" è il terreno comune e fondativo sul quale costruire le istituzioni e la socialità del paese. La Repubblica è a servizio della persona umana e deve consentire che questa sviluppi i suoi caratteri di libertà, di autonomia, di dignità, "diritti primigeni fondamentali". La persona diventa così la finalità primaria dell'organizzazione del sistema educativo di istruzione e formazione e della sua continua riorganizzazione per rispondere alle emergenze sempre mutevoli della realtà<sup>60</sup>. Ma lo sviluppo della propria identità richiede alla persona di diventare cosciente di se stessa, responsabile, capace di autodeterminazione,

<sup>55</sup> Istat, *I diplomati e lo studio, anno 2004*, Roma 3 agosto 2006, in [www.istat.it](http://www.istat.it)

<sup>56</sup> A. Spallacci, *Successo e insuccesso a scuola: la ricerca dell'equità*, in "Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione", Tecnodid, Napoli 2006.

<sup>57</sup> MIUR, *La scuola in cifre*, Roma 2005.

<sup>58</sup> Sulla connessione fra disagio, dispersione e devianza nelle aree metropolitane si veda l'indagine parlamentare realizzata dal Comitato di indagine sulla dispersione scolastica della VII Commissione, in: Camera dei Deputati, *La dispersione scolastica*, vol. 28, Roma 2000.

<sup>59</sup> L. Corradini, *Le ragioni di una educazione alla salute nella scuola*, [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)

<sup>60</sup> L. Guasti, *Persona, personalità, personalizzazione*, in *Innovazione educativa*, Irre Emilia-Romagna, n.5-6, maggio/giugno 2006.

di comunicazione, di relazione, di “ricezione” dell’altro<sup>61</sup> e questo accade se il ragazzo è accompagnato in un percorso di crescita. L’accompagnamento nella scuola è personalizzazione, che non è mito ma concretezza di azione educativa, significa dunque tradurre in atto consapevole, voluto, ricercato e continuo l’obiettivo di porre al centro del proprio agire la persona di ciascun ragazzo, nessuno escluso.

6.3. La necessità di contrastare la dispersione nasce dalla consapevolezza che i ragazzi che la scuola “perde”, nell’attuale organizzazione sociale, “sprecano” o abbandonano un luogo fondamentale di crescita della propria personalità e delle proprie competenze, necessarie per realizzarsi poi nel mondo e nel lavoro (una delle dimensioni centrali per l’essere umano). È il grido di Don Milani e dei ragazzi di Barbiana: “La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde... A questo punto gli unici incompetenti di scuola siete voi che li perdete e non tornate a cercarli”<sup>62</sup>.

Lo “spreco” di ragazzi non è solo un “di meno” per loro ma anche un *di meno di alterità* per la scuola, che ne risulta essa stessa impoverita. È come il “ritiro dal mondo” di cui scrive Hannah Arendt: “Ognuno di questi ritiri provoca una perdita per il mondo che si può quasi dimostrare; ciò che va perduto è lo specifico e perlopiù insostituibile “tra” che avrebbe dovuto formarsi tra quell’individuo e i suoi simili”<sup>63</sup>.

C’è un ulteriore “spreco”, ancora più subdolo, più difficilmente percepibile. Eppure c’è. Così lo descrive Luigi Ciotti: “Sono apparentemente normali, vanno bene a scuola, non creano tanti problemi come tanti altri. Eppure stanno male. Sanno che rischiano di essere di troppo ... E sono sempre più irraggiungibili, così perfetti, così tristi”<sup>64</sup>. Sono ragazzi che vivono il loro essere oggi “low-fi generation”, dopo l’iperbole high degli anni novanta, respirando la parola “emozione” come parola chiave dell’esistenza, costruendo per questo “emotional heroes”. L’eccesso emozionale porta al rischio della depressione e dei cambi di umore, ma per converso ri-valorizza il bisogno di connessioni, seppure emozionali, con il passato, alla ricerca della continuità con la propria storia individuale<sup>65</sup>. Quanti di questi ragazzi, pur senza figurare negli indicatori della dispersione, si ritrovano coinvolti nei fenomeni di annientamento di sé?

Disagio, dispersione ed insegnamento educativo: la scuola è chiamata a svolgere la sua fondamentale funzione di arricchimento del capitale umano dei giovani e di elevazione della coesione sociale<sup>66</sup>, attraverso la professionalità docente e l’apporto del capi-

<sup>61</sup> N. Clarke, *Persona ed essere*, Guerrini, Milano 1999.

<sup>62</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1996.

<sup>63</sup> H. Arendt, *L’umanità in tempi bui*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

<sup>64</sup> L. Ciotti, *Introduzione*, in F. Neresini, C. Ranci, *Disagio giovanile e politiche sociali*, La Nuova Italia, Roma 1992.

<sup>65</sup> *Emo*, Marie Claire, marzo 2004; [www.sentireascoltare.com](http://www.sentireascoltare.com); [www.lo-fi.dk](http://www.lo-fi.dk); [www.loficustoms.com](http://www.loficustoms.com); G. Matteucci, *Emotional heroes*, Tesi di Laurea, ISIA Faenza, a.a. 2003/04.

<sup>66</sup> Sono gli obiettivi che la Comunità Europea si è data con la risoluzione del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000; per una dettagliata analisi sul tema e sulle azioni di contrasto al disagio giovanile ed

tale sociale dei soggetti che la costituiscono e del territorio in cui è radicata, che esprime al contempo il bisogno educativo e formativo cui la scuola è chiamata a rispondere. È l'idea di scuola della società civile<sup>67</sup>, fondata sull'esistenza della comunità, punto di partenza di ogni aggregazione, "sentimento reciprocamente vincolante ... è grazie a tale comprensione, e solo grazie ad essa, che gli abitanti della comunità restano sostanzialmente uniti a dispetto di tanti fattori di disgregazione"<sup>68</sup>.

## 7. Crisi dell'insegnamento o assedio del disagio?

7.1. La tipologia di relazione fra l'insegnante educatore e il ragazzo "smarrito", "scomposto", è riconducibile, per analogia, alla relazione descritta nel racconto già richiamato di Daniel Pennac<sup>69</sup>, fra il bambino che vuole comunicare con il lupo ed il lupo orbo imprigionato dietro le sbarre dello zoo. Si tratta in modo emblematico di una relazione "dispari": da una parte c'è il lupo prigioniero (il ragazzo con il suo disagio) e dall'altra un ragazzo libero. Questi, nel nostro parallelismo, è l'insegnante, colui che è chiamato a lasciare un segno "buono" - *insigno* - sul discente (i medievali preferivano il termine *magister*, riferendosi in tal modo più alle qualità che doveva possedere il docente piuttosto che agli effetti dell'insegnamento).

Fra il ragazzo ed il lupo c'è un primo rispecchiamento, una prima forma di equilibrio: il lupo è, sicuramente, ribelle, ancorché prigioniero, e perciò va avanti ed indietro nella gabbia, irritato dalla presenza del ragazzo che lo guarda insistentemente. Il ragazzo è, altrettanto sicuramente, ostinato e libero. Ostinato nel porsi davanti al lupo e nel guardarlo. Non può dirsi che il lupo sia ribelle in quanto prigioniero. Né si sa se il ragazzo sia ostinato in altre cose oltre che nel guardare il lupo. Il ragazzo però può permettersi di essere ostinato nell'andare allo zoo e mettersi a guardare il lupo perché è libero di fare quello che ritiene di dover fare. Se non fosse libero, tutta questa storia non sarebbe neppure iniziata.

Allora ci sono due esseri, uno libero e uno prigioniero, uno quieto e ostinato e uno inquieto e rabbioso. Chi dei due cerca la relazione? Chi è libero! ... L'altro all'inizio la subisce. Come si tenta di avviare la relazione? Chi è libero si pone davanti all'altro, non troppo vicino (ci sono le sbarre e comunque un lupo è sempre un lupo ... se poi è arrabbiato ...); non troppo lontano, perché altrimenti il lupo potrebbe non capire che il ragazzo guarda proprio lui, che sta cercando lui.

Ed ecco un ulteriore aspetto: la relazione richiede una certa disposizione dello spazio, inteso come spazio fisico (un luogo) e soprattutto come distanza tra corpi. Occorre

---

alla dispersione formativa si veda in questo stesso volume il contributo di P. Terenzi, *Scenari europei: ricerche e politiche*.

<sup>67</sup> S. Versari (a cura di), *La scuola della società civile ecc.*, cit.; Id. (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, cit.

<sup>68</sup> Z. Bauman, *Voglia di comunità*, cit.

<sup>69</sup> D. Pennac, *L'occhio del lupo*, cit.

poter scegliere il luogo giusto e la giusta – reciproca – distanza. Anche per questo occorre poter essere liberi, pur nella permanenza di aspetti che non possono essere eliminati (lo zoo, le sbarre). Ci si dovrà naturalmente sforzare di migliorare la ossessiva fissità delle strutture percettive (colori, forme, superfici), la monotonia psicologica con cui Mario Lodi descrive quelle che sono molte delle nostre aule scolastiche<sup>70</sup>. Fissità e monotonie psicologiche che si ritrovano anche nell'insegnamento.

Tuttavia, laddove non è superabile, anche il limite è chiamato a diventare risorsa, non invalicabile frontiera, pretesto deresponsabilizzante. Il *buon padre di famiglia* non viene meno alla propria responsabilità perché il contesto, le risorse, *gli altri* difettano e pongono ostacoli. Al contrario, proprio le circostanze avverse ne mettono alla prova l'effettiva responsabilità. Gli aspetti ineliminabili, apparentemente negativi, imprigionanti, possono dunque diventare, nella libertà di cui ciascuno dispone nel determinare la relazione, punti di forza, appoggi, non ostacoli ma trampolini, basi di lancio. Occasioni. Possibilità.

7.2. La relazione educativa richiede anche capacità di affrontare il conflitto: ci sono ragazzi che non ne vogliono sapere del docente, della scuola e del resto e reagiscono anche in maniera violenta. Ma non possono esistere ragioni per cui si sia legittimati a lasciarli perdere. Nessuno, né la famiglia, né la scuola, né i servizi, è legittimato a questo. Un ragazzo non è mai perso, mai perso del tutto, mai perso senza speranza. E nessuno che transiti attraverso la vita di un ragazzo può pensare che, avendone ricevuto un rifiuto, il problema della relazione non lo riguardi più ma competa ad altri. Roland Laing ha affermato che, per crescere, un ragazzo ha bisogno di essere riconosciuto, cioè di avere spazio nella vita di almeno un'altra persona. Essere quella persona può toccare a ciascuno, come immenso privilegio.

Scrivono Clara Claiborne Park, madre di Elly, una fragile bimbetta bionda autistica di otto anni: "... tentare di aiutare qualcuno è sempre arroganza. Ma c'è qui Elly a ricordarmi che non tentare è abbandono. Non tutti gli assedi riescono, ma se falliscono ho imparato che dipende dalla mia grossolanità, dalla mia inadeguatezza, non è l'impresa che è impossibile. Per formidabili che siano in tutte le fortificazioni si può fare breccia. Non ho trovato una sola persona, per quanto remota, per quanto ostile, che non desiderasse ciò che in apparenza combatteva... Rinchiuso nella più inespugnabile fortezza che sia capace di costruirsi, l'essere umano sta in attesa di qualcuno che lo venga ad assediare"<sup>71</sup>.

Nessuno è libero di lasciar perdere, di non *assediare*. Non se ne rispetta la libertà, lasciando che un ragazzo si perda. E non si pensi neppure che servano interventi straordinari, che siano sufficienti risposte "tecniche". "...Io devo avere, tu devi avere, tutti noi dobbiamo avere la strategia dell'attenzione. Tutti i giorni. ...Chi sperimenta fatica, disagio e difficoltà non può essere allontanato dalla comunità perché "guasto", "mar-

<sup>70</sup> M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino 1970.

<sup>71</sup> C. Claiborne Park, *L'assedio*, Astrolabio, Roma 1982.

*cio*”. E tutto questo perché la vita di ogni persona ha valore, dignità e senso sempre, al di là delle condizioni in cui ci si può trovare<sup>72</sup>.

7.3. Il problema è come fare quando la realtà pone difficoltà che appaiono insormontabili. Quando la fatica, il logorio, sovrastano le energie richieste dal compito educativo: è quanto accade sempre più spesso agli insegnanti nella scuola<sup>73</sup>. Questo logorio si traduce in aumento del *burnout* (ovvero la sindrome dell'essere *bruciati via*, fatti fuori). Nel 2002 a Milano<sup>74</sup> gli insegnanti rappresentavano il 18% degli iscritti alle casse pensioni Inpdap, ma le richieste di inabilità provenienti da questa categoria risultavano essere il 36,6% delle domande. Quasi il 50% di queste era motivata da patologie psichiatriche, contro una incidenza, per le altre categorie di dipendenti pubblici, dal 16 al 35%. Che si trattasse di domande di pensionamento giustificato lo si rileva dal numero di domande accolte per cause psichiatriche: il 75,1% degli insegnanti sono stati ritenuti inadatti alla mansione esercitata, contro un dato medio nelle altre categorie di lavoratori del 36%.

Si tratta di dati drammatici, che non paiono determinati da pur importanti fattori destabilizzanti, quali i livelli retributivi, la complessità dell'insegnare a giovani sempre più smarriti di senso, la precarietà di un perdurante cantiere delle riforme, le fatiche dello stare al passo delle innovazioni<sup>75</sup>. Charles Peguy fornisce una chiave di lettura della crisi dell'insegnamento che pare spiegare più compiutamente la *fatica di insegnare* ed il disagio psichico sempre più diffuso fra gli insegnanti: "...le crisi di insegnamento non sono crisi di insegnamento; sono crisi di vita; denunciano, rappresentano crisi di vita e sono crisi di vita esse stesse; sono crisi di vita parziali, eminenti, che annunciano e accusano crisi della vita generale o, se si vuole, le crisi di vita generali, le crisi di vita sociali si aggravano, si radunano, culminano in crisi dell'insegnamento, che sembrano particolari o parziali, ma che in realtà sono totali, perché rappresentano il tutto della vita sociale; è infatti nell'insegnamento che le prove eterne attendono, per così dire, la scambievole umanità; ... quando una società non può insegnare è che questa società non può insegnarsi; è che ha vergogna, è che ha paura lei stessa di insegnarsi; per ogni umanità insegnare, in fondo, è insegnarsi; una società che non si insegna è una società che non si ama; che non si stima; e questo è precisamente il caso della società moderna"<sup>76</sup>.

La crisi dell'insegnamento si inserisce a pieno titolo nella crisi della modernità e chiede di essere riconosciuta come tale, per non sottovalutarne la drammaticità. Il so-

<sup>72</sup> L. Ciotti, *Chi ha paura delle mele marce*, Sei, Torino 1992.

<sup>73</sup> A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2000.

<sup>74</sup> A. Avitabile, *Scoppia il burnout tra gli insegnanti*, in *Rassegna sindacale*, n.39, 29 ottobre 2002.

<sup>75</sup> G. Cerini, *La professionalità nella scuola dell'autonomia*, in G. Cerini, M. Falzoni, A. Melucci (a cura di), *Autonomia, docenti, nuove professionalità*, Collana "I quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna", Tecnodid, Napoli 2006.

<sup>76</sup> C. Peguy, *Pour la rentrée* (1904), trad. it. in Charles Peguy, *Lui è qui*, a cura di D. Rondoni e F. Crescini, Rizzoli, Milano 1998.

stegno alla fatica educativa dei docenti è dunque meritevole di maggiore attenzione rispetto a quanto finora accaduto e sollecita l'incremento degli sforzi di tutti e delle stesse scuole, chiamate, nell'esercizio della *cittadinanza societaria*, ad attivare reti di mutuo aiuto. Con la consapevolezza che "da soli non ci si salva" e che la fatica è data, irrisolvibile, risorsa, dunque, non limite invalicabile.

7.4. Nell'insegnamento educativo c'è un mondo nascosto di cui non è possibile dare conto così come per ogni relazione duale; sono mille e mille i miracoli che si generano nello stabilirsi di comunicazioni costruttive, da persona a persona. È l'accompagnamento, nell'arte dell'incoraggiamento<sup>77</sup>, che il docente realizza nel percorso di trovamento e composizione di sé del ragazzo. E tuttavia nell'insegnamento si sperimenta anche l'inadeguatezza umana; il mondo degli adulti fatica a dialogare con quello giovanile, ad educarlo ed a prepararlo alle responsabilità del futuro. Sono molteplici le indagini che evidenziano una relazione non pienamente e diffusamente positiva fra docente e discente<sup>78</sup>. Da relazioni educative difficoltose fra docente e studente deriva la limitazione dell'attivazione di un processo di stima ed imitazione di modelli positivi. Gli studenti, se privati nell'insegnamento di una compagnia al destino, di una educazione allo stupore, faticano ad affrontare la realtà ed a suscitare in se stessi la capacità di "generare", cioè di costruire il proprio futuro. Quando questo accade la scuola diventa una sfera sociale poco *generativa*, incapace di trasmettere il coraggio di sentirsi ognuno l'unico responsabile di tutto<sup>79</sup>. Si determina così quello che può definirsi *disagio scolastico*, conseguente ad esperienze di *dis-incontro*, come le definisce Martin Buber per intendere il fallimento del rapporto e dell'interazione affettiva tra le persone<sup>80</sup>. Così si esprime un giovane di una prima classe di scuola secondaria di secondo grado della regione Emilia-Romagna: "...secondo me gli insegnanti dovrebbero essere più legati ai ragazzi. Molti insegnanti sono severi, non ti stanno a guardare molto, non gli interessi alla fine molto. Loro fanno il loro lavoro alla fine e basta. Invece no, loro devono insegnare qualcosa che a loro piace, però devono insegnarla a te, devono insegnarti qualcosa a te. Dovrebbe essere migliore il rapporto con gli studenti ..."<sup>81</sup>.

<sup>77</sup> H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1992.

<sup>78</sup> P. Donati, R. Prandini, *Giovani e cambiamenti generazionali, una ricerca in Emilia Romagna e Lombardia*, Elledici, Torino, 1999; C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo*, cit.; Istituto Cattaneo, Associazione Treelle, *La scuola vista dai cittadini: indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 1, Genova 2004; C. Bertelli, F. Marostica, S. Versari, *Dispersione e orientamento*, in "Emilia-Romagna, una scuola alla prova, rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione", Tecnodid, Napoli 2005; F. Sartori, *Relazioni e stati d'animo a scuola*, in C. Buzzi (a cura di), *Crescere a scuola ecc.*, cit.

<sup>79</sup> L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria editrice fiorentina, Firenze s.d.

<sup>80</sup> L. Rondanini, M. Longhi, *Quello sguardo sottile*, Erikson, Trento 2003.

<sup>81</sup> G. Gasperoni, M. Trentini, *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro*, Materiali di ricerca dell'Istituto Cattaneo n. 28, Bologna 2005.

Disagio giovanile, dispersione scolastica, risultati formativi scadenti<sup>82</sup>, difficoltà nelle relazioni educative. Quando questi fattori si combinano fra loro la scuola contribuisce a produrre, in senso tecnico, personalità depresse, giovani dotati di uno *script* negativo che resta loro implicito per tutta la vita, che continua a pesare. È una sorta di “incapacità appresa” che induce alla rinuncia ed alla rassegnazione<sup>83</sup>. L’incapacità appresa costituisce una sorta di identità conferita negativa. È lo “sperpero nell’educazione” di cui scriveva oltre cento anni or sono John Dewey: “Il primo spreco è quello della vita umana, di vita dei fanciulli durante il periodo della frequenza scolastica e dopo per colpa di una preparazione inadeguata e innaturale”<sup>84</sup>.

7.5. Si è detto dello “sperpero” di giovani per cause ambientali e personali ed anche per responsabilità della scuola. Un ulteriore elemento incide negativamente: è la perdita di capacità di attrattiva della scuola e, più globalmente, del suo significato sociale. Nella percezione dei giovani la scolarità è meno premiante che in passato e la sua collocazione nella scala dei valori è più bassa.

È d’altra parte comprensibile, dato che i modelli sociali prevalenti, e dunque “desiderati” dai ragazzi, non richiedono particolare formazione di natura scolare (od almeno di questo i più sono convinti). In una recente indagine<sup>85</sup> sulla desiderabilità di alcune attività lavorative secondo ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie di secondo grado dell’Emilia-Romagna, è risultata la seguente scala di priorità: al primo posto il manager di una azienda discografica (punti 6,2), a pari punteggio con l’attore o l’attrice teatrale o di cinema; a seguire: regista televisivo, giornalista, progettista di siti internet, stilista, allenatore squadra sportiva, direttrice villaggio turistico ... Ci si ferma per scoramento. L’ingegnere è al 15° posto con 4,5 punti, seguito dal magistrato a 4,3 punti. Il docente di scuola secondaria di primo grado è al 22° posto su 26 con punti 3,9. Seguito solo dalle seguenti attività lavorative “poco desiderabili”: funzionario comunale, operaio specializzato, elettricista, portiere di abitazione.

Appare abbastanza comprensibile lo scarso *appeal* della scuola, se questa è la percezione che gli studenti hanno della professione dei loro docenti. E così all’abbandono per privazione - sintomo di una situazione di disagio giovanile dalle diverse origini - e per lavoro - in quelle aree del paese ad elevata domanda di lavoro a bassa qualificazione - si associa anche l’abbandono per disaffezione<sup>86</sup>.

<sup>82</sup> Proseguendo nel trend di questi anni, anche l’indagine Ocse 2006 conferma scarse performance dei ragazzi italiani in matematica e letteratura ed un basso grado complessivo di istruzione della popolazione: *Education at a glance Oecd indicators*, Ocse 2006.

<sup>83</sup> G. Bertagna, *La scuola come occasione di (dis)adattamento?*, in C. Muttini (a cura di), in corso di stampa; sul “mal di scuola” quale causa di dispersione e sulla difficile triangolazione scuola-famiglia-studenti in preadolescenza e in adolescenza si veda anche: G. Cannarozzo, L. Lucchini, *Il mestiere possibile*, Sei, Torino 1995.

<sup>84</sup> J. Dewey, *Scuola e società* (1899), La Nuova Italia, Firenze 1969.

<sup>85</sup> G. Gasperoni, M. Trentini, *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro*, cit.

<sup>86</sup> L. Ribolzi, *I fattori determinanti della propensione alle attività formative*, in Isfol, *La domanda sociale e i percorsi di formazione permanente*, Roma settembre 2003.

## 8. L'autonomia per sostenere i soggetti della scuola nell'insegnamento educativo

8.1. “Volere condurre le creature umane ... verso il bene indicando soltanto la direzione, senza essersi assicurati della presenza dei moventi necessari, equivale a volere mettere in moto un'automobile senza benzina, premendo sull'acceleratore”<sup>87</sup>. Le relazioni educative chiedono perciò una comunicazione motivante in un contesto favorevole che a questo fine deve darsi stili, modalità, tempi, condizioni atte a favorire il processo di “accompagnamento”. O si ha il modo, la condizione e la disponibilità a costruire il legame che unisce due persone, oppure non vi sarà rapporto educativo. E non vi sarà apprendimento, al più, soltanto ammaestramento. Per sostenere la creazione di un contesto favorevole allo stabilirsi di relazioni educative è necessario realizzare una modalità scolare non preordinata, capace di dare risposte flessibili alle urgenze che la realtà pone. Norberto Bottani osserva che non basta avere “buoni insegnanti”, occorre anche un sistema scuola che realizzi un contesto favorevole, senza il quale la qualità dell'insegnamento non può che essere mortificata<sup>88</sup>. Questa condizione è realizzabile dando senso compiuto ed organico al principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Perché tante persone provenienti dai più diversi orizzonti sono state concordi intorno all'idea che la scuola dovesse essere autonoma? Perché l'autonomia non è sinonimo di privatizzazione; non è un modo per gestire più razionalmente un sistema; non è anarchia ed, in ultima istanza, principio di irresponsabilità. È piuttosto modalità efficace per promuovere la responsabilità diretta dei soggetti della scuola (docenti, dirigenti scolastici, personale assistente, tecnico, amministrativo ed anche, nella distinzione dei ruoli, genitori e studenti) nell'organizzazione dell'offerta formativa e per responsabilizzare al contempo gli stessi nei confronti della società civile, ai quali la scuola è chiamata a *rendere conto* (accountability) dell'efficacia ed efficienza dell'offerta formativa<sup>89</sup>.

L'autonomia della scuola (così come l'autonomia delle formazioni sociali) è necessaria per la soluzione dei problemi di una società in movimento, “per valorizzare l'ordinamento naturale della società, ma anche, e soprattutto, per consentire il superamento delle difficoltà esistenziali per l'individuo, bloccato nella sua realizzazione come persona”<sup>90</sup>.

8.2. In questi anni l'autonomia delle istituzioni scolastiche ha consentito ampie esperienze di flessibilità organizzativa e didattica. Tuttavia non mancano le “ombre”. Ad

<sup>87</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit.

<sup>88</sup> *Da Dante al problem solving. Come cambia il ruolo dell'insegnante*, intervista a Norberto Bottani (a cura di Alessandra Cenerini). [www.ospitiweb.indire.it](http://www.ospitiweb.indire.it)

<sup>89</sup> L. Ribolzi, *Il sistema ingessato*, La Scuola, Brescia 1997.

<sup>90</sup> R. Ruffilli, *Mondo cattolico e organizzazione delle autonomie locali nell'Italia repubblicana* (1976), in R. Ruffilli, *Istituzioni, Società, Stato*, cit.

esempio, con riferimento alla cultura del “rendere conto”<sup>91</sup>, nel 45% delle scuole nel 2003 non veniva utilizzato nessuno strumento di ascolto della domanda degli utenti. Per quanto concerne l’autovalutazione di istituto, nello stesso anno solo nel 40% delle scuole si predisponeva un questionario per i docenti.

In questa situazione complessa, in cui mancano ancora indagini diffuse sull’autonomia, condotte secondo i criteri di qualità riconosciuti nella ricerca internazionale<sup>92</sup>, si evidenziano delle criticità su cui intervenire e delle macro direzioni di senso verso cui occorre muoversi con più determinazione. Un’area di criticità è rappresentata dalla dimensione progettuale delle scuole che sembra vada trasformandosi in alcuni casi in una nuova sindrome: la “progettite”<sup>93</sup>, ovvero l’inflazione di progetti. In tal senso lavorare “in rete” costituisce un utile supporto “regolatore” degli eccessi, così come delle “stanchezze”. Altra area di criticità è nel rischio di riprodurre una sorta di burocraticismo di ritorno, che abbassa la qualità e vanifica l’efficacia stessa dell’autonomia.

Macrodirezioni di senso verso cui occorre muoversi con più determinazione sono invece la cultura dell’auto-valutazione e quella del “rendere conto”, che significa sottoporsi a valutazione ma anche aprirsi alla società civile per trarne il capitale sociale di cui essa è portatrice. Si tratta di snodi essenziali, già indicati dall’OCSE<sup>94</sup>, verso cui orientare l’azione per dare compiuta attuazione al principio dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, traendone i benefici attesi.

L’idea di fondo dell’autonomia è dunque quella che la scuola può rispondere al proprio compito di realizzare, nell’insegnamento, una relazione educativa con ciascuno dei ragazzi che la frequentano, soltanto se i soggetti che la costituiscono hanno la libertà di stabilire questa relazione, se ne assumono la responsabilità e di questo rendono conto; libertà di darsi il modo, la forma, gli strumenti per realizzare la relazione educativa, in ogni singola specifica situazione, con ciascuno dei propri ragazzi. Perché ognuno è diverso dall’altro. Anche, soprattutto, i ragazzi difficili, quelli rabbiosi, quelli disperati, quelli depressi, quelli annientati dal confronto con la realtà nullificante di relazioni educative e di senso che viene offerta loro.

## 9. Il contributo della memoria nell’emergenza educativa

9.1. In queste pagine si è riletto l’approccio alla metodologia scolare finalizzandolo alla responsabilità di sostenere la composizione del “sé” di ciascun giovane. Questo il

<sup>91</sup> A.Cocozza, *I rischi e le opportunità dell’autonomia scolastica*, intervista di G. Cerini, in A.M. Benini (a cura di), *Curricoli di scuola. Autonomia e flessibilità alla prova*. Collana “Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”, Tecnodid, Napoli 2005.

<sup>92</sup> N. Bottani, *L’autonomia scolastica in Europa: sviluppi recenti*, Indire, Firenze 2003.

<sup>93</sup> A. Cocozza, *cit.*

<sup>94</sup> Ocse, *Esami delle politiche nazionali dell’istruzione*, Armando, Roma 1998.

cuore del problema: l'educazione, come unica risposta possibile alla necessità di sostenere i giovani nel "mettersi insieme"; l'essere umano, come dice di sé Rebecca nel racconto di Oliver Sacks<sup>95</sup>, ha bisogno di un motivo, "... di un disegno come questo sul tappeto. Se non c'è un disegno, vado in pezzi, mi disfo".

L'urgenza dell'educazione nel nostro tempo appare ampiamente condivisa, tanto da fare parlare di una vera e propria *emergenza educativa*<sup>96</sup>. Educare dunque, attraverso quel che si dice, ma di più attraverso quel che si fa ed ancora di più attraverso quel che si è, come afferma Ignazio d'Antiochia. In altri termini, compito dell'educatore è quello di sperimentare quotidianamente, nell'introduzione alla realtà totale, il "rischio educativo" come creazione di personalità e di storia<sup>97</sup>.

9.2. Nell'insegnamento educativo va recuperata una dimensione fondamentale che pare trascurata, quella della memoria (non in senso mnemonico), della ricordanza, della tradizione. Da cosa dipende questa dimenticanza?

La filosofia illuminista ha prodotto un pensiero positivista, che considera razionale ciò che può essere provato in via sperimentale. È la teoria soggettivista della conoscenza empirica, l'idea della "mente come secchio". Karl Popper ha confutato questa tesi, osservando<sup>98</sup> che la conoscenza di ciascun essere umano è determinata da tre modalità diverse di conoscenza. C'è, certamente, la conoscenza scientifica soggettiva, derivante dalla sperimentazione. Ma non è noto alla persona tutto quello che è noto alla scienza; e non tutto quello che è noto alla persona è noto alla scienza.

Ci sono dunque altre conoscenze. C'è la conoscenza personale esperienziale, non sperimentale. C'è infine un terzo tipo di conoscenza, che risulta dall'aver assorbito delle tradizioni. È una conoscenza che può essere acquisita ad esempio leggendo certi libri, dunque consciamente, ma anche no, in questo caso si potrebbe dire che è acquisibile per osmosi con un contesto, una comunità. È una conoscenza che non è legata alla propria esperienza osservativa. Quest'ultima particolare forma di conoscenza, che possiamo definire la conoscenza "dalla" tradizione, va riscoperta dalla scuola, perché eccessivamente trascurata dal razionalismo scientifico, come se non contribuisse al patrimonio di conoscenza della persona. È la "disastrosa paura della metafisica" che Albert Einstein rileva essere la "malattia della filosofia empirista". Questa conoscenza va recuperata perché il suo "taglio" comporta recidere "le proprie radici storiche privandosi

<sup>95</sup> O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie ecc.*, cit.

<sup>96</sup> A. Canevaro, D. Ianes (a cura di), *Dalla parte dell'educazione*, Erikson, Trento 2005; Appello per l'educazione, "Se ci fosse una educazione del popolo tutti starebbero meglio", 2005, [www.appello-educazione.it](http://www.appello-educazione.it)

<sup>97</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, Sei, Torino 1995.

<sup>98</sup> K. Popper, *Poscritto alla logica della scoperta scientifica. Il realismo e lo scopo della scienza*, Il Saggiatore, Milano 1995.

delle forze sorgive dalle quali essa stessa scaturisce, quella memoria fondamentale dell'umanità, per così dire, senza la quale la ragione perde l'orientamento"<sup>99</sup>.

9.3. Simone Weil ha messo in guardia dagli effetti dello smarrimento delle proprie radici: "Il radicamento è forse il bisogno più importante e più misconosciuto dell'anima umana... Mediante la sua partecipazione reale, attiva e naturale all'esistenza di una collettività che conservi vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro l'essere umano ha una radice...". La radice dell'uomo si fonda sugli ambienti cui appartiene e sul passato; così prosegue Simone Weil: "Da alcuni secoli gli uomini di razza bianca hanno distrutto dovunque il passato, stupidamente, ciecamente, nelle loro patrie e nelle patrie altrui... Il passato distrutto non torna mai più. La distruzione del passato è forse il delitto supremo". E conclude: "L'opposizione tra passato e avvenire è assurda. Il futuro non ci porta nulla, non ci dà nulla; siamo noi che, per costruirlo, dobbiamo dargli tutto, persino la nostra vita. Ma per dare bisogna possedere e noi non possediamo altra vita, altra linfa che i tesori ereditati dal passato e digeriti, assimilati, ricreati da noi"<sup>100</sup>.

Anche Hannah Arendt, come Simone Weil, ha vissuto il tempo dell'Olocausto, il tempo della esperienza dell'annullamento umano, traendone conclusioni affini: la Tradizione "è il filo che ci guida sicuri nel vasto dominio del passato, la catena che vincola le generazioni e che garantisce la dimensione della profondità dell'esistenza umana"<sup>101</sup>. È l'elogio della tradizione<sup>102</sup>.

Il tenere saldo questo *filo*, passandolo di mano in mano alle nuove generazioni, è uno dei compiti fondamentali della scuola che, come osservava Don Lorenzo Milani, "Siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi"<sup>103</sup>; un compito che si realizza nel dialogo aperto e concreto tra il maestro, portatore di una tradizione - complessa, eterogenea, frantumata quanto si voglia - e il giovane, desideroso di conoscere e magari di scontrarsi con essa<sup>104</sup>. "Per educare bisogna avere un'idea molto precisa della vita, una vera e propria visione del mondo!... L'idea di destino. È l'idea che il giovane che noi ci proponiamo di educare abbia un destino e che in fondo questa sia la ragione stessa per cui lo educiamo"<sup>105</sup>.

9.4. La non conoscenza del passato, la sua menomazione, lo ha dimostrato la medicina, comporta la disgregazione radicale del proprio senso di identità. In alcune sindromi, ad esempio, la menomazione dell'affettività e della memoria comporta la scomparsa del senso di identità, si diviene svuotati e privi di anima<sup>106</sup>.

<sup>99</sup> J. Ratzinger, *L'Europa di Benedetto nella crisi delle culture*, Cantagalli, Siena 2005.

<sup>100</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit.

<sup>101</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991.

<sup>102</sup> M. Veneziani, *Di padre in figlio. Elogio della tradizione*, Laterza, Bari 2002.

<sup>103</sup> L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, cit.

<sup>104</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2006.

<sup>105</sup> P. Mastrocola, *L'orario di rientro, ovvero la religiosità del laico*, Atlantide, n. 1, marzo 2006.

<sup>106</sup> J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari 2006.

Gli studi psicologici sulla costruzione del senso del tempo hanno introdotto il concetto di “orizzonte temporale”. Con questa espressione si intende l’idea che la possibilità di ciascuno di proiettarsi verso il futuro è tanto ampia quanto è la capacità di collegarsi indietro verso il passato “proprio” in quanto avvertito come costitutivo dell’identità personale, anche se collegato a vite altrui ed a tempi non individualmente vissuti.

Gli effetti di una scuola senza memoria, senza radici, sono osservati diffusamente da Andrea Canevaro, che scrive: “A me spaventa la realtà della scuola-bosco, in cui tanti bambini non hanno segni per ritrovarsi... sono condannati a vivere senza memoria e sono incapaci di segnare il loro percorso con una traccia che non sia labile e incerta”<sup>107</sup>. La tradizione, ove si manifesta in modo generativo dunque aperto alle domande che incombono sul presente<sup>108</sup>, è sorgiva per l’educazione del giovane, perché “la condizione dell’individuo è influenzata sempre dagli avvenimenti precedenti, i quali, sebbene passati, non sono del tutto cessati col passato ma continuano ad agire nel presente”<sup>109</sup>.

## 10. La scuola “casa del mondo”

10.1. Oliver Sacks<sup>110</sup> ha narrato del “risveglio”, in alcuni casi dopo sessanta anni, di pazienti postencefalici, presentandone in forma diffusa storie cliniche e biografie ed accompagnando la narrazione con la sua accorata partecipazione umana e professionale. Riferirsi a questo contributo non appaia “fuori tema” e neppure una deriva nella patologia medica. Le vette del pensiero non sono mai limitate dall’oggetto dello studio, ma aprono prospettive, visioni di conoscenza che aiutano a comprendere la complessità dell’esistenza umana. È la percezione che si prova quando si giunge ad una alta vetta. Certo, si è seguita una ben precisa strada e non altre, pure possibili, ma quando si giunge in vetta lo scenario è complessivo, non particolare. Ci si riferirà dunque ad alcune pagine di Oliver Sacks che trattano di aspetti centrali della patologia dei postencefalici; il suggerimento è di sostituire mentalmente al termine “paziente” il termine “giovane”; a “medicina” “pedagogia”; a “malattia” “disagio”; ad “ospedale” “scuola”; e così via. Così facendo se ne trae una lettura che ripercorre efficacemente gli aspetti centrali dell’insegnamento educativo.

10.2. Sacks osserva che per un breve periodo il trattamento determina la perfezione dell’essere, un’armonia di relazioni interne ed esterne. Al risveglio il paziente dice: “Ho ciò di cui avevo bisogno, non mi occorre altro. Ho avuto abbastanza e va tutto bene”. Ma quanto dura? Questo stato felice dopo un certo tempo “comincia a screpolarsi, a scivolare, a rompersi, a sbriciolarsi; ed egli si allontana dallo stato di felicità e muove verso la perversione ed il decadimento”.

<sup>107</sup> A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

<sup>108</sup> G. Chiosso, *Il rischio educativo*, Atlantide, n. 1, marzo 2006.

<sup>109</sup> I.M.L. Hunter, *La memoria*, Feltrinelli, Milano 1972.

<sup>110</sup> O. Sacks, *Risvegli*, Adelphi, Milano 2005, pp.278-303, 508.

Sono parole dure che definiscono l'evolversi di queste dissoluzioni, allontanamenti, ri-cadute. C'è necessità di "un'anatomia dell'infelicità, una epistemologia della malattia". Si comprende così che il "circolo vizioso" di Galeno è un universale della patologia a tutti i livelli. Così il "ri-caduto" si chiede: cosa si è guastato? Perché? "Il primo sintomo del ritorno della malattia... è la sensazione che qualcosa sta andando storto"; non è una serie di sintomi o indicatori allineati. È una percezione: qualcosa non va. Non è ragionevole pretendere di capire esattamente cosa non va. Lo *storto* che il paziente prova deriva dall'intravedere un *mondo sbagliato*.

"Comune a tutti i mondi della malattia è il senso di coercizione... la perdita di libertà ed agio; la perdita dell'equilibrio interiore". Paradossalmente questi eccessi inizialmente si manifestano come eccessi di salute, *esorbitanza*, oltre ogni limite ragionevole; "l'esorbitanza è già un primo segno di crollo". "Sotto l'esorbitanza ci sono il difetto e l'insoddisfazione: una *non bastevolezza*". È un bisogno che non trova soddisfazione. "Vi è un vuoto che non può essere colmato e rimanere colmo". "I pazienti, dunque, ascendono a vette sempre più alte di esorbitanza... e poi c'è lo schianto".

Dopo lo schianto, *gli stati giù*... scaraventano il paziente da un polo all'altro del loro essere o *spazio*. L'opposto dell'esorbitanza è la contro-esorbitanza... mentre gli stati di mezzo (stati suscettibili di controllo) tendono a decrescere in direzione dello zero". Coloro che si trovano in questa situazione diventano "funamboli ontologici, in bilico su un baratro di malattia". È come vivere sulla fune dell'equilibrista.

Di fronte a queste situazioni, "quali che siano i nostri desideri, la partita terapeutica... può essere giocata solo a *orecchio*, valutando intuitivamente ciò che sta effettivamente accadendo. Bisogna lasciar cadere tutti i presupposti, i dogmi, le regole, poiché essi portano solo a un punto morto o al disastro; bisogna smettere di considerare tutti i pazienti come copie conformi e onorare ciascuno di loro con un'attenzione individuale, attenzione a come sta lui, singolarmente...".

Eppoi, "che errore pensare di potere capire la persona che si ha di fronte senza fare riferimento all'esperienza e alla personalità, alla struttura globale di ciascun paziente". Nella memoria vivente "il sé e il mondo, l'immagine e il sentimento sono completamente e indissolubilmente fusi... i nostri ricordi, il nostro sé, la nostra stessa esistenza, consistono interamente di una raccolta di momenti". Scrive Proust ne "Alla ricerca del tempo perduto": "Senza dubbio è una gran debolezza, per una persona, consistere unicamente di una serie di momenti; tuttavia è anche una gran forza; dipende dalla memoria e la nostra memoria di un momento non è informata di tutto ciò che è accaduto poi; questo momento, che essa ha registrato persiste e continua a vivere e con esso la persona la cui forma è abbozzata in esso".

E così come "non possiamo capire la natura delle reazioni senza riferirci alla natura di ciascun paziente, non possiamo capire la natura di ciascun paziente senza riferirci alla natura del mondo". Occorre andare oltre l'intervento specialistico "...e occuparci della persona e del suo essere nel mondo".

Per fare questo è necessario “che la sfera privata, la sfera delle azioni e dei sentimenti individuali si compenetri ovunque con la sfera pubblica, con l’ambiente umano e non umano. Non possiamo in definitiva separare gli sforzi individuali dagli sforzi sociali... gli sforzi terapeutici del paziente dipendono dall’assenso del mondo e gli sforzi terapeutici altrui dipendono dall’assenso e dall’arrendevolezza del paziente. Deve esserci un lavoro in comune per realizzare il possibile”.

Interventi specialistici, tecniche, ingegnosità, tutte cose essenziali. “Ma più importante ancora, e forse condizione preliminare di tutto ciò, è lo stabilire giuste relazioni con il mondo e, in particolare, con gli altri esseri umani, o con un altro essere umano, perché sono i rapporti umani a dare la possibilità di un giusto essere nel mondo. Sentire la pienezza della presenza del mondo dipende dal sentire la pienezza di un'altra persona come persona. La realtà ci è data dalla realtà delle persone, la realtà ci è tolta dalla non-realtà delle non-persone; il nostro senso di realtà, di fiducia, di sicurezza dipende in maniera essenziale da un rapporto umano”.

“Ciò che vediamo è, in definitiva, l’assoluta insufficienza della medicina meccanicistica, la totale inadeguatezza di una visione meccanicistica del mondo”. Ciò che vediamo è “che la natura è viva e reale e che vivo e reale deve anche essere il nostro modo di pensarla... siamo sopravviluppati in fatto di competenza meccanica, ma manchiamo di intelligenza, intuizione... ed è questo soprattutto che dobbiamo riguadagnare”.

“La cosa essenziale è sentirsi a casa nel mondo, sapendo nelle profondità del proprio essere di avere un posto vero nella casa del mondo”. “Nella misura in cui funge da casa, il Mount Carmel (ndr. la casa di cura) ha profondi effetti terapeutici su tutti i suoi pazienti; ma nella misura in cui funge da istituzione li priva del loro senso di realtà e di casa”.

La cosa essenziale è dunque fare della scuola la “casa del mondo” in cui ciascun ragazzo ha il posto suo.



## CAPITOLO I

### **PERCORSI E PROSPETTIVE INTERNAZIONALI**



*Paolo Terenzi*

## 1. Introduzione

Tradizionalmente identificata con l'evasione dell'obbligo, l'espressione «dispersione scolastica» indica oggi una molteplicità di fenomeni. Come mostrano la letteratura scientifica più avveduta e le più recenti rilevazioni empiriche, parlare di dispersione scolastica non significa riferirsi soltanto all'evasione dell'obbligo, ma implica il confronto con una serie di fenomeni e di indicatori di più ampia portata come «abbandono della scuola secondaria superiore, proscioglimento dell'obbligo senza conseguimento del titolo, ripetenze, bocciature, assenza ripetute e frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età regolare, basso rendimento, assolvimento dell'obbligo con qualità scadente degli esiti»<sup>1</sup>. La parola *dispersione* si riferisce quindi sia ad un fenomeno conclamato, su cui si è tradizionalmente soffermata l'attenzione degli studiosi e delle istituzioni, sia ad un fenomeno sommerso che ancora oggi è diffuso e preoccupante: è questo il caso dei ragazzi che portano a compimento il ciclo di studi intrapreso senza raggiungere la formazione minima necessaria per proseguire nell'iter formativo o per inserirsi in modo positivo in una società complessa.

Consapevoli della gravità del fenomeno, a partire anche dalle priorità stabilite dal Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, le istituzioni europee hanno promosso negli ultimi anni azioni di contrasto al disagio giovanile e alla dispersione formativa. Uno degli obiettivi strategici fissati a Lisbona è dimezzare il numero dei giovani tra 18 e 24 anni che hanno assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione.

Il Consiglio dei Ministri Europei dell'Istruzione tenutosi nel maggio 2003 ha indicato cinque obiettivi, da raggiungere entro il 2010, di cui tre strettamente connessi alla dispersione: 1) percentuale di abbandoni scolastici prematuri non superiore al 10%; 2) portare almeno all'85% la percentuale dei ventidueni che completano un ciclo di istruzione secondaria superiore; 3) diminuzione del 20% rispetto al 2000 dei quindicenni che hanno scarse capacità di lettura.

---

<sup>1</sup> Cfr. V. Ghione, *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma, 2005, p. 8.

## 2. Ricerche e indirizzi europei contro la dispersione (1994-2000)

Lisbona ha rappresentato dunque un nuovo inizio nelle politiche di contrasto alla dispersione scolastica, ma come si è arrivati a Lisbona? A metà degli anni novanta, una ricerca di Eurydice offre una rassegna critica della letteratura sulle cause della dispersione scolastica e indica alcune efficaci azioni di contrasto<sup>2</sup>. Il nucleo della ricerca è costituito da una rassegna critica della letteratura sulle cause della dispersione scolastica (parte seconda) e da una analisi delle azioni che cercano di contrastare la dispersione scolastica (parte terza). Nella parte sulle cause della dispersione, sono proposte cinque chiavi di lettura: 1) analisi dei fattori individuali; 2) analisi dei fattori culturali; 3) teoria sulla riproduzione sociale; 4) rapporto educativo; 5) movimento interazionista.

L'analisi dei fattori individuali prende in considerazione due tendenze prevalenti: il movimento genetico e il movimento psico-affettivo. Nell'analisi della riproduzione sociale sono prese in considerazione tre varianti: il capitale culturale; i rapporti di produzione capitalistici; la teoria della corrispondenza. L'analisi del movimento interazionista è condotta invece a partire da tre variabili: le attese dei docenti e le interazioni in classe; i metodi di valutazione; le condizioni dell'apprendimento. Le azioni di contrasto della dispersione indicate come buone pratiche sono: 1) l'attenzione all'educazione prescolare; 2) la partnership scuola-extra scuola; 3) il coinvolgimento delle famiglie; 4) la formazione degli insegnanti; 5) i servizi di orientamento.

Nel 1995 viene pubblicato il Libro Bianco intitolato *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*. Il lavoro si divide in due parti dedicate rispettivamente a *Le poste in gioco* e a *Costruire la società conoscitiva*.

La prima parte offre una analisi delle società europee contemporanee e delle sfide che sono chiamate ad affrontare. Il documento si concentra in modo particolare sui tre più importanti fattori di cambiamento: lo sviluppo della società dell'informazione; la mondializzazione degli scambi; i progressi della civiltà scientifica e tecnica. L'affermarsi della società dell'informazione trasforma l'organizzazione del lavoro e della produzione: mansioni ripetitive e meccaniche sono progressivamente sostituite da mansioni in cui è fondamentale la capacità creativa e decisionale dei soggetti. Viene portato alla ribalta in modo decisivo il fattore umano che è stato indagato anche in documenti e direttive europee successive. Queste trasformazioni strutturali comportano anche la necessità di un diverso atteggiamento del lavoratore che è chiamato a diventare più flessibile e a sviluppare maggiori capacità adattative. L'estensione degli scambi a livello mondiale riguarda lo scambio di merci, ma non solo: si sta profilando all'orizzonte anche la creazione di un vero e proprio mercato globale dell'occupazione.

---

<sup>2</sup> Eurydice, *Measures to Combat Failure at School. A Challenge for the Construction of Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1994.

A livello diffuso, lo sviluppo della civiltà scientifica e tecnica è considerato non solo come una promessa di benessere ma anche come una fonte di minacce e di preoccupazioni. Da questo sentimento deriva un disagio nei confronti della cultura scientifica di cui le istituzioni europee dovrebbero farsi carico, cominciando dai banchi di scuola. Il libro bianco propone anche due orientamenti per rispondere a queste sfide: rivalutare la cultura generale e sviluppare l'attitudine al lavoro e alle attività.

Occorre rivalutare la cultura generale perché nella società complessa diventa fondamentale la capacità di cogliere il significato delle cose, di comprendere e mettere in moto processi creativi. Da questo punto di vista, appare chiaro il motivo per cui anche nella formazione professionale e specialistica si torna a guardare alla cultura generale come una sorta di premessa necessaria.

Il secondo orientamento richiama l'importanza di sviluppare le attitudini ad occupazione e attività. Il conseguimento del titolo di studio ha avuto tradizionalmente e continua ad avere anche oggi un ruolo chiave, occorre però osservare, come rovescio della medaglia, che questo fatto ha portato in alcuni paesi europei, tra cui l'Italia, una svalutazione dei percorsi di formazione professionale ed una sovraqualificazione dei giovani.

Su questo aspetto, il Libro Bianco suggerisce di adottare un atteggiamento più aperto e flessibile, incoraggiando la mobilità tanto dei lavoratori quanto degli studenti (si dovrebbero pertanto elaborare strumenti, come la «tessera personale delle competenze», per certificare le competenze in modo uniforme in tutti i paesi europei). Altre idee guida sono la formazione nell'arco di tutta la vita (di cui è stato proclamato l'anno europeo nel 1996) e l'importanza di utilizzare nuovi strumenti multimediali nella didattica, argomento su cui l'Europa si trova in grave ritardo rispetto agli Stati Uniti.

La seconda parte del Libro Bianco vuole indicare alcuni orientamenti per l'azione: «linee guida» per costruire una società conoscitiva. Il primo obiettivo consiste nell'*innalzamento del livello generale delle conoscenze*. Gli strumenti indicati per perseguire questo risultato sono la realizzazione di un sistema di riconoscimento delle competenze comune a tutti i paesi europei e la facilitazione della mobilità degli studenti attraverso programmi specifici. Il secondo obiettivo consiste nell'*avvicinare la scuola all'impresa* valorizzando in modo specifico l'apprendistato e la formazione professionale. Il terzo obiettivo, quello più direttamente legato alla presente indagine, consiste nella *lotta contro l'esclusione*, attraverso la realizzazione delle scuole della seconda opportunità e del servizio volontario europeo, con l'obiettivo di offrire ai giovani esclusi o a rischio di esclusione programmi di sostegno per dare loro maggiore fiducia in se stessi. Per fare questo si raccomanda la presenza di insegnanti maggiormente motivati, classi con minor numero di studenti, alternanza scuola-lavoro e tirocini, approcci didattici incentrati sulla motivazione e sull'utilizzo delle nuove tecnologie.

Il quarto obiettivo è la promozione della conoscenza di tre lingue comunitarie. Il

quinto obiettivo generale consiste nel porre su un piano di parità gli investimenti materiali e gli investimenti nella formazione.

Il coinvolgimento delle famiglie è stato messo a tema nel 1997 da una ricerca dell'Ocse<sup>3</sup> in cui si dimostra come nonostante i genitori e la famiglia siano i primi educatori, il loro ruolo e la loro importanza spesso non è stata adeguatamente riconosciuta dai sistemi scolastici. L'educazione è decisiva per lo sviluppo sociale ed economico, ma occorre riconoscere anche la necessità di coinvolgere maggiormente i genitori nelle scelte strategiche delle scuole e nel supporto all'insegnamento. La ricerca, condotta in nove paesi Ocse (Canada, Danimarca, Francia, Germania, Irlanda, Giappone, Spagna, Regno Unito, Stati Uniti), mostra che pur senza essere una panacea, una collaborazione più stretta tra famiglia e scuola può migliorare il livello di apprendimento e il successo formativo dei ragazzi.

Nel 1997 esce anche una seconda importante ricerca di Eurydice dedicata alle *Misure adottate dagli Stati membri dell'Unione Europea per assistere i giovani che hanno lasciato l'istruzione senza qualifiche*<sup>4</sup>. Il documento cerca di chiarire in primo luogo che cosa si intende quando si parla di «giovani senza qualifica» facendo un quadro comprensivo delle situazioni dei diversi paesi europei. Nella quarta sezione del rapporto Eurydice si tirano le fila del discorso e si pongono alcuni quesiti fondamentali: a) come definire un criterio specifico per determinare i «giovani senza qualifica»?; b) gli interventi contro la dispersione vanno indirizzati verso azioni preventive o verso una «seconda opportunità»?; c) la rilevazione e il monitoraggio degli studenti che hanno abbandonato gli studi deve essere affidata prioritariamente alla scuola o ad enti e istituzioni protagoniste del mercato del lavoro?; d) come deve essere pensata la relazione tra educazione generalista e formazione specialistica nel sistema scolastico?; e) le misure di contrasto alla dispersione devono avere di mira in modo prioritario l'integrazione sociale o lo sviluppo di competenze qualificanti?

Nel documento finale del Consiglio Europeo straordinario sull'occupazione tenutosi in Lussemburgo il 20-21 novembre 1997 (punti 58-60), si ribadisce la necessità di *Agevolare il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro*, in modo particolare si chiarisce che gli stati membri «miglioreranno la qualità del loro sistema scolastico, in modo da ridurre sostanzialmente il numero dei giovani che abbandonano prematuramente gli studi; si adopereranno per suscitare nei giovani una maggiore capacità di adattamento ai mutamenti tecnologici ed economici e per dotarli di qualifiche che corrispondano alle esigenze del mercato del lavoro, se del caso istituendo o sviluppando i sistemi di ap-

---

<sup>3</sup> Cfr. Ocse, *Parents as Partners in Schooling*, Paris, 1997.

<sup>4</sup> Eurydice, *Measures taken in the Member States of the European Union to assist young people who have left the education without qualifications*, Eurydice Studies, 1997

prendistato»<sup>5</sup>. Nel 1999 l'Ocse illustra le basi del *Programme for International Student Assessment* (PISA)<sup>6</sup>. Il programma intende fornire a coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nei processi educativi, strumenti per rispondere a domande fondamentali sui giovani: in che misura sono preparati ad affrontare le sfide del futuro? Sono capaci di analizzare, argomentare e comunicare efficacemente le proprie idee? Hanno la capacità di continuare ad apprendere nel corso della loro vita? Il programma offre un'analisi comparativa internazionale definendo livelli di performance che possono essere misurati in modo standardizzato e permette quindi di monitorare i livelli di apprendimento. Sempre nel 1999, l'Ocse indica nell'educazione una strada per combattere anche l'esclusione sociale<sup>7</sup>. Se molti studi sono stati dedicati al nesso tra scolarizzazione e inclusione sociale, lo stesso non può essere detto per quanto riguarda gli adulti. Il rapporto analizza quindi diciannove progetti educativi che si sono segnalati per il loro carattere innovativo nella educazione degli adulti e per la loro capacità di prevenire o contrastare l'esclusione sociale. I passi finora descritti hanno portato alla ribalta la dispersione scolastica come un obiettivo prioritario delle politiche europee. Una testimonianza di questa rinnovata sensibilità è costituita anche dal Regolamento dei Fondi Strutturali per il 2000-2006 che prevede come Misura C2 la «Prevenzione della dispersione scolastica e formativa e la promozione del reinserimento formativo dei drop out».

### 3. Le politiche europee dopo Lisbona

Nel 2000 si tiene il Consiglio Europeo di Lisbona che lancia un piano per migliorare la competitività europea che include anche un'attenzione prioritaria all'istruzione e al contrasto della dispersione scolastica. Dal 2000 fino ad oggi sono stati compiuti molti passi (elencati nella fig. 1) per attuare la strategia di Lisbona. Nel 2000, esce un rapporto Ocse sull'importanza della motivazione nelle relazioni educative<sup>8</sup>. Ci si chiede quali siano le pratiche da mettere in atto per coinvolgere gli studenti nel lavoro che viene fatto a scuola. La curiosità naturale e l'interesse che caratterizza i bambini sembra affievolirsi di fronte alle normali attività didattiche nell'adolescenza, come dimostrano in modo eclatante i casi di drop out prima del conseguimento dell'obbligo for-

---

<sup>5</sup> Consiglio europeo straordinario sull'occupazione. Conclusioni della presidenza, Lussemburgo 20-21 novembre 1997. Il testo è disponibile sul sito dell'Unione Europea all'indirizzo ([http://europa.eu.int/comm/-employment\\_social/elm/summit/eu/conclit.pdf](http://europa.eu.int/comm/-employment_social/elm/summit/eu/conclit.pdf)).

<sup>6</sup> Ocse, *Measuring Student Knowledge and Skills*, Paris, 1999. La ricerca è indirizzata a ragazzi di 15 anni che vivono in 32 paesi 28 dei quali sono membri dell'Oecd. In ogni paese sono valutati dai 4.500 ai 10.000 studenti. L'indagine riguarda le competenze possedute dai ragazzi in tre ambiti: la lettura (primo ciclo di valutazione: 2000), la matematica (secondo ciclo di valutazione: 2003) e la tecnica (terzo ciclo di valutazione: 2006).

<sup>7</sup> Ocse, *Overcoming Exclusion through Adult Learnin*, Paris, 1999.

<sup>8</sup> Ocse, *Motivating Students for Life long Learning*, Paris, 2000.

mativo o i casi di dispersioni all'interno del sistema formativo. Il rapporto esamina quattro problemi fondamentali: importanza della motivazione nei processi educativi; natura della motivazione; analisi delle politiche e degli approcci per promuovere la motivazione; iniziative per migliorare la motivazione degli studenti.

*Fig. 1. Le istituzioni europee contro la dispersione*

- 
- 2000 Consiglio Europeo di Lisbona
  - 2001 Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio Europeo di Stoccolma 23-24 marzo 2001, su Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione.
  - 2001 Commissione Europea - Direzione Generale per l'Educazione e la Cultura, Second Chance Schools. The Results of a European Pilot Project, Bruxelles.
  - 2001 Libro bianco della Commissione Europea: Un nuovo impulso per la gioventù europea.
  - 2002 Consiglio Europeo di Barcellona, 15 e 16 marzo 2002: Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa.
  - 2003 Commissione Europea. Istruzione e formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona. Progetto di relazione intermedia comune sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa.
  - 2003 Commissione Europea - Direzione per l'Educazione e la Cultura, Programma di lavoro del gruppo di lavoro H «Making learning attractive and strengthening links to working life, research and society at large».
  - 2003 Risoluzione del Consiglio Europeo su Costruire il capitale sociale e umano nella società dei saperi: apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere.
  - 2003 Consiglio Europeo. Risoluzione: Lo sviluppo del capitale umano per la coesione sociale e la competitività nella società dei saperi.
  - 2003 Consiglio Europeo. Risoluzione: Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio giovanile e favorire l'inclusione sociale.
  - 2004 Consiglio Europeo: Relazione intermedia comune sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa.
  - 2004 Commissione Europea - Direzione per l'Educazione e la Cultura, Gruppo di lavoro H «Open Learning Environment; Making learning attractive, strengthening links with working life and society», Documento di lavoro: Overview of Good Practice and Policy initiatives.
  - 2004 Commissione Europea - Direzione per l'educazione e la cultura. Rapporto sullo stato dei lavori del gruppo di lavoro H «Open Learning Environment; Making learning attractive, strengthening links with working life and society».
  - 2005 Commissione Europea. Documento di lavoro. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning.
-

Nel 2001 viene pubblicato il Libro Bianco *Un nuovo impulso per la gioventù europea*, che richiama l'importanza di alcuni elementi per favorire la partecipazione e l'integrazione dei giovani: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione, agevolare l'accesso all'istruzione, favorire un approccio didattico personalizzato e rinsaldare la relazione educativa, considerare apprendimento formale e apprendimento non formale come complementari. Nello stesso anno la Commissione Europea rende noto il rapporto sulle Scuole di seconda opportunità<sup>9</sup>.

Il rapporto si divide in cinque parti: la prima mette a tema le origini e le caratteristiche delle scuole di seconda opportunità e indaga il ruolo avuto dalla Commissione Europea nella loro costituzione. La seconda parte è focalizzata sulle esperienze di partnership e sulla collaborazione con altri soggetti presenti nel territorio, la terza parte traccia un profilo socio-culturale dei ragazzi che partecipano alle scuole di seconda opportunità esaminate, l'ultima sezione traccia un quadro complessivo delle esperienze pilota, richiamando l'importanza di una dimensione europea.

Nel consiglio europeo di Stoccolma del 2001 viene approvata la relazione sui tre obiettivi strategici per l'istruzione e la formazione per dare seguito alle direttive di Lisbona:

- migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di situazione di formazione dell'Unione Europea;
- agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione;
- aprire i sistemi di istruzione e formazione al resto del mondo.

Nel 2002 a partire dai tre obiettivi strategici elencati, il Consiglio Europeo riunito a Barcellona, ha elaborato un piano di lavoro dettagliato con 13 obiettivi concreti, alcuni dei quali sono strettamente connessi al contrasto alla dispersione:

- avere insegnanti e formatori motivati;
- definire e sviluppare competenze chiave nella società della conoscenza;
- mettere al centro delle politiche per l'istruzione l'investimento nel capitale umano e nelle risorse umane;
- agevolare la possibilità di passaggio tra istruzione e formazione;
- rendere l'apprendimento più attraente incoraggiando i giovani a restare nei canali formativi anche dopo il termine dell'obbligo.

Un nuovo allarme dispersione è lanciato anche dall'Ocse in un rapporto del 2003<sup>10</sup>. I fenomeni di assenteismo e di disaffezione alla scuola hanno ancora una certa consistenza: uno studente quindicenne su quattro evidenzia un basso senso di appartenenza, ha l'impressione che quello che sta facendo a scuola gli servirà poco in futuro e/o di

---

<sup>9</sup> Commissione europea, Second Chance Schools. The Result of a European Pilot Project, 2001.

Questo documento può essere consultato in rete all'indirizzo internet [http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/repcom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/repcom_en.pdf)

<sup>10</sup> Ocse, Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from Pisa 2000, Paris, 2003.

non essere accettato dai compagni e dai docenti; uno studente su cinque inoltre si assenta regolarmente da scuola (questi dati comprendono ovviamente anche paesi extra UE).

Il Consiglio dei Ministri dell'Istruzione nel maggio 2003 individua cinque aree prioritarie di intervento di cui tre strettamente connesse al tema della dispersione:

- entro il 2010 nell'UE si dovrebbe pervenire ad una percentuale media di abbandoni scolastici prematuri non superiore al 10%;
- entro il 2010 coloro che completano un ciclo di istruzione secondaria superiore dovrebbero essere almeno l'85% della popolazione ventiduenne;
- entro il 2010 la percentuale dei quindicenni che hanno scarse capacità di lettura dovrebbero diminuire nell'UE almeno del 20% rispetto al 2000.

La Risoluzione del Consiglio del 15 luglio 2003, dedicata a *Costituire il capitale sociale e umano nella società dei saperi: apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere*, sottolinea la necessità di una sinergia tra insegnanti, genitori, comunità locali, ONG ed imprese per costituire capitale umano e capitale sociale mediante l'istruzione e la formazione. Nell'ottobre del 2003 si tiene a San Patrignano la *Conferenza Interministeriale su disagio giovanile e dispersione scolastica* con la quale la Presidenza di turno italiana ha inteso porre all'attenzione dei Ministri dell'Istruzione e delle Politiche Giovanili la problematica della dispersione scolastica collocandola nell'ambito del più ampio fenomeno del disagio giovanile. La conferenza, salvaguardando l'autonomia e valorizzando la specifica capacità propositiva della scuola, intende richiamare l'importanza della collaborazione tra autorità, istituzioni e associazioni di volontariato che, a vario titolo, sono impegnate nel contrastare e limitare gli effetti del disagio e della disgregazione sociale nel processo formativo. Si richiama anche l'importanza dello scambio e della diffusione delle migliori esperienze realizzate dalle scuole in collaborazione con le associazioni di volontariato ed associazioni locali per prevenire e contrastare il fenomeno del disagio e della dispersione scolastica.

La conferenza interministeriale è stata seguita a breve distanza dalla Risoluzione del Consiglio europeo su *Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorire l'inclusione sociale*, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 5 dicembre 2003. Nella risoluzione si afferma che è compito primario della scuola, attraverso l'azione educativa, operare per la promozione del successo formativo di ciascun giovane, sostenendone le aspirazioni e valorizzandone le capacità. Allo stesso tempo, è necessario sensibilizzare le famiglie e promuoverne la loro partecipazione alla vita e alla attività della scuola. È opportuno promuovere e sostenere sinergie e azioni comuni tra scuole e altri partner locali, quali volontariato, associazioni di genitori, imprese, enti locali e altre agenzie formative; tali attività possono svolgersi anche, e se del caso, in centri dove essi possano incontrarsi e lavorare al fine di favorire la comunicazione intergenerazionale e per offrire ai giovani un sostegno adeguato alla progettazione e spe-

rimentazione delle proprie attitudini e alla realizzazione personale e sociale. Si richiama anche la necessità di favorire una più efficace integrazione e complementarità fra i Programmi comunitari Socrate, Leonardo da Vinci e Gioventù, in particolare attraverso le azioni congiunte e la valorizzazione della cooperazione tra gli Stati membri sulle priorità del «processo obiettivi», al fine di sostenere l'apprendimento informale e la prevenzione degli abbandoni precoci.

Nel 2003 è pubblicata anche una Risoluzione del Consiglio su *Lo sviluppo del capitale umano per la coesione sociale e la competitività nella società dei saperi*, un tema, quello del rapporto tra capitale umano ed educazione, che ricorre anche in altri documenti esaminati nella prima parte e che è stato indagato da importanti ricerche sociologiche come, solo per fare due esempi, quelle di Bourdieu e di Coleman. Le istituzioni educative devono favorire la formazione di persone responsabili e istruite che hanno fiducia in sé e che sono anche in grado di assumere i ruoli che la vita in società richiede loro. L'efficacia degli investimenti nei sistemi di istruzione e formazione deve essere rafforzata per un maggiore sviluppo del capitale umano che viene definito «una leva per la coesione sociale e la crescita economica».

Presso la Direzione per l'educazione e la cultura della Commissione Europea sono stati istituiti gruppi di lavoro su uno o più degli obiettivi fissati a Barcellona. Il gruppo di lavoro H presenta nel 2004 una *Overview of good practice and policy initiatives*, in cui vengono messe a tema anche iniziative realizzate in alcuni paesi europei per reintegrare *dropouts* e *early school leavers*, tra cui *Time Out* in Belgio, *New opportunities*, in Francia<sup>11</sup>.

Al Consiglio Europeo di Bruxelles del 2004, viene presentato un rapporto intermedio sul programma *Istruzione e Formazione 2010* e si richiama *L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*. Il numero degli abbandoni scolastici rimane troppo alto, si registrano progressi ma questi sono insufficienti rispetto agli impegni assunti nel 2000, qualcosa di analogo viene detto sul completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore. Quasi il 20% dei giovani non acquisisce le competenze chiave necessarie per poter apprendere, lavorare, raggiungere un pieno sviluppo personale nella società della conoscenza. Carezza di insegnanti e formatori qualificati: necessità di attirare e conservare i migliori talenti. Focalizzare l'attenzione su persone e gruppi svantaggiati sensibilizzandoli sui benefici dell'istruzione e rendendo le relazioni educative più attraenti. In questo contesto richiama la risoluzione, «si dovrebbe dare risalto alla prevenzione, all'individuazione precoce e al seguito personalizzato dei soggetti a rischio».

Il ruolo fondamentale degli insegnanti nel perseguimento del successo formativo degli studenti è ribadito anche in un rapporto Ocse del 2005<sup>12</sup>, in cui si suggeriscono

---

<sup>11</sup> Su questo tema si veda anche: Fondazione per la Scuola, *Lotta alla dispersione e orientamento. Che cosa c'è di nuovo nelle grandi città europee*, Torino, 2004.

<sup>12</sup> Ocse, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, 2005.

quattro linee di indirizzo: aumentare la capacità di attrazione della carriera degli insegnanti; sviluppare le conoscenze e le competenze del profilo professionale degli insegnanti; inserire forme di flessibilità nel reclutamento, nella selezione e nell'assunzione; prevedere forme più articolate di ricompense e opportunità di carriera; coinvolgere gli insegnanti nella elaborazione e nello sviluppo delle politiche educative. Nello stesso anno, viene pubblicato uno studio Ocse sulle *competenze chiave* in cui sono individuate alcune competenze fondamentali che definiscono il successo formativo dello studente<sup>13</sup>: la capacità di utilizzare in modo interattivo strumenti come il linguaggio, i simboli, i testi, la conoscenza, l'informazione, le tecnologie; la capacità di interagire in gruppi eterogenei, che significa sapersi relazionare in modo positivo agli altri, essere capaci di cooperare e lavorare in gruppo, gestire e risolvere conflitti; la capacità di agire in modo autonomo, che significa saper collocare il proprio agire in un disegno generale, saper ideare e perseguire personali progetti di vita, saper difendere e promuovere diritti, interessi, limiti, bisogni. L'Ocse sottolinea anche il contributo della scuola alla qualità e alla equità nella performance degli studenti; l'impatto del clima scolastico, delle politiche e delle risorse scolastiche sulla qualità e sulla equità<sup>14</sup>.

#### 4. Difficoltà e culture organizzative emergenti

A che punto siamo nel contrasto alla dispersione e con la strategia di Lisbona? Conviene riportare alcuni dati sui progressi compiuti nell'attuazione della strategia di Lisbona dal 2000 al 2005.

Nonostante i progressi compiuti in Europa negli ultimi anni, gli obiettivi di Lisbona sono ancora lontani dall'essere raggiunti. I dati Eurostat riportati (tab. 1) si riferiscono alla percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno terminato soltanto il primo ciclo dell'istruzione secondaria inferiore e non proseguono gli studi o la formazione.

Per questo primo indicatore il target che i paesi europei dovrebbero raggiungere entro il 2010, anche se il traguardo appare purtroppo ancora lontano, è fissato al 10% (rispetto al 2000, tra i paesi considerati, solo la Spagna ha visto peggiorare la situazione).

---

<sup>13</sup> Id., *The Definition and Selection of Key Competencies*, Paris, 2005.

<sup>14</sup> Id., *School Factors Related to Quality and Equity. Results from Pisa 2000*, Paris, 2005.

Tab. 1. *Early school leavers*

	2000	2005	Var. Ass	Var. Rel.
UE 25	17,7	14,9	-2,8	-15,81%
Italia	25,3	21,9	-3,4	-13,43%
Francia	13,3	12,6	-0,7	-5,26%
Germania	14,9	12,1 (2004)	-2,8	-18,79%
Spagna	29,1	30,8	+1,7	+5,84%
UK	18,4	14	-4,4	-23,91%

Fonte: Eurostat

I dati Eurostat riportati (tab. 2) si riferiscono alla percentuale di giovani che hanno completato almeno l'istruzione secondaria superiore. Per questo secondo indicatore il target che i paesi europei dovrebbero raggiungere entro il 2010 è fissato all'85%, anche in questo caso l'obiettivo è ancora ben lungi dall'essere raggiunto. Si notano anzi i casi della Spagna e della Germania in cui la situazione del 2005 è peggiorata rispetto al 2000.

Tab. 2. *Youth education attainment level*

	2000	2005	Var. Ass.	Var. Rel.
Ue 25	76,3	77,3	+1	+1,31%
Italia	68,8	72,9	+4,1	+5,95%
Francia	81,6	82,8	+1,2	+14,7%
Germania	74,7	72,8 (2004)	-1,9	-2,54%
Spagna	65,9	61,3	-4,6	-6,98%
UK	76,4	77,1	+0,7	+0,91%

Fonte: Eurostat

In conclusione, cercando di tracciare un sintetico quadro di insieme delle politiche e delle culture organizzative di contrasto alla dispersione prese in esame, si possono individuare alcuni elementi emergenti. Sul piano delle risorse da mettere in campo emergono due linee direttive principali: promuovere il capitale umano e sociale dei ragazzi e dei mondi vitali in cui sono inseriti; valorizzare il ruolo e la formazione degli educatori. Sul piano delle finalità sono richiamate in più occasioni la promozione di strategie di orientamento e la personalizzazione dei percorsi di vita.

Sul piano dell'integrazione invece le direttive fondamentali sembrano l'assunzione della famiglia come partner privilegiato della strategie di contrasto; l'intervento sulle reti sociali in cui i ragazzi sono inseriti; la valorizzazione del rapporto tra scuola e territorio (amministrazioni locali, aziende, società civile).

Sul piano più strettamente culturale, infine, pare urgente rimettere al centro della relazione educativa il tema della motivazione, sia nei ragazzi, che negli educatori.

COME COMBATTERE DISAGIO GIOVANILE  
E DISPERSIONE SCOLASTICA: RIPENSARE LE RETI SOCIALIZZATIVE  
E LA SCUOLA COME CAPITALE SOCIALE

*Pierpaolo Donati*

*“Per odio del privilegio e per difficoltà di scelta si arriva a costringere tutti gli uomini, qualunque siano le loro qualità, a passare per lo stesso percorso e si sottomettono tutti indistintamente ad una moltitudine di piccoli esercizi preliminari, in mezzo ai quali la loro gioventù si perde e la loro immaginazione si spegne. Essi arrivano così a disperare di poter effettivamente godere dei beni che vengono loro prospettati e quando arrivano infine a poter fare delle cose straordinarie ne hanno perso il gusto” (A. de Tocqueville, La democrazia in America, II, 253)*

**1. Osservare il malessere giovanile e le difficoltà della scuola come disagi della modernità**

Un malessere diffuso sta attraversando la nostra società. Disorientamenti, frustrazioni, tensioni, conflitti, vuoti esistenziali, mancanza di identità, incertezza dominante, rischi crescenti stanno invadendo la nostra vita. Bambini, ragazzi e giovani sono le prime vittime. La scuola è in grande difficoltà a contrastare questi fenomeni. Essa dovrebbe offrire ai giovani le opportunità per costruire una personalità ricca e matura, ma ciò diventa sempre più problematico. Che cosa succede? E come rispondere a queste sfide?

I sociologi hanno da tempo avvertito che ci troviamo di fronte a nuovi disagi, detti “disagi della modernità”. Ma gli stessi sociologi non concordano circa le cause e i rimedi. Molti ritengono che i disagi giovanili siano un passaggio quasi obbligato, una sorta di prezzo da pagare al procedere dei processi di modernizzazione. Altri ritengono invece che si tratti di qualcosa di più serio e profondo, che mette in causa gli stessi processi di modernizzazione socioculturale.

Bisogna prendere atto che le crisi di identità e di orientamento, specie dei giovani, nella nostra società, non sono più un effetto secondario e patologico di processi di per sé positivi, ma sono diventati il costitutivo stesso del nostro vivere quotidiano.

Gli insuccessi nella socializzazione dei giovani sono dovuti a cause strutturali e di lungo periodo che non hanno facili rimedi. Mi riferisco, con tutta evidenza, ai fattori socioculturali che rendono improbabile la socializzazione e che si affiancano ai disagi dovuti alle povertà tradizionali (i ragazzi che provengono da famiglie problematiche, per ragioni di povertà materiale, instabilità, disoccupazione, malattie, ecc.).

Le cause non rimandano solo a problemi economici (la scarsità delle risorse destinate alla scuola, l'aumento della precarietà del lavoro, ecc.) e a problemi politici (crisi dei sistemi rappresentativi, svuotamento dei valori politici, ecc.). Chi risponde che i disagi provengono prevalentemente da fattori economici e politici (dai quali viene fatto dipendere il nostro "benessere") sbaglia completamente sia l'analisi della situazione, sia la prognosi, sia la terapia. Ciò che sta succedendo è la crisi di un'intera epoca, una crisi che porta con sé enormi sfide. Chi risponde a queste sfide sostenendo che dovremmo essere "più moderni" non fa che aggravare i problemi. Siamo già entrati nei "disagi della post-modernità" (la sparizione del soggetto umano, la produzione tecnologica del "post-umano"), ma non li vediamo, perché l'idea dominante è che dovremmo essere ancora più moderni. Chi mette in causa i processi di modernizzazione, in particolare nella scuola? Ben pochi, mi pare.

La mia risposta, invece, è che bisogna pensare ad una società e ad una scuola, "dopo-moderna". Non *post*-moderna, ma *dopo*-moderna: il che significa una società e una scuola che non cancellano le migliori acquisizioni della modernità, ma ne vanno oltre, perché cambiano i criteri fondamentali che danno valore alla vita umana e sociale.

Il punto fondamentale della discontinuità storica sta nel vedere ciò che la modernità ha rimosso, distorto, cancellato. Che cosa? La risposta è: le relazioni sociali, in ciò che esse hanno di umano.

La modernità, infatti, vede gli individui e le entità collettive (i sistemi, le strutture, le istituzioni) ma non vede le relazioni sociali che li costituiscono. Anzi, cerca di immunizzare gli individui dalle relazioni. La scuola ha seguito questo ordine sociale quasi senza accorgersene. Adesso gioca con le relazioni, come se queste fossero delle pure immagini, delle pure rappresentazioni o proiezioni individuali, configurabili a piacimento. Le relazioni, invece, sono un ordine di realtà che ha una esistenza propria, non puramente soggettiva e relativistica, una realtà assai delicata, da cui dipende la felicità propriamente umana delle persone e la bontà delle forme sociali attraverso cui essa si realizza.

La modernità è davvero "un processo senza fine", dal quale non c'è uscita?

Così sembra alla maggior parte della gente. Indubbiamente le cose stanno così, se si rimane all'interno del suo orizzonte. Dall'interno, infatti, non si può vedere la fine della modernità. Invece la vedono quelli che ne prendono le distanze, che sanno creare rela-

zioni di trascendenza. Ecco allora il senso di una nuova “utopia”, come visione di un mondo che non c’è ancora, che non ha ancora un luogo, che è inedito, ma potrebbe sorgere da un nuovo tessuto delle relazioni sociali, in particolare quelle socializzative. In questa prospettiva, la società e la scuola dopo-moderne potranno evitare le patologie e i processi di emarginazione dei giovani solo se diventeranno “relazionali”. Che cosa vuol dire questo?

Chiediamoci: che cosa desideriamo? che cosa sogniamo? che cosa ci prendiamo a cuore? Se è “la relazione sociale in quanto umana”, allora siamo orientati ad una società e ad una scuola “relazionali”. Questa società e questa scuola si oppongono all’anti-umanesimo della cultura post-moderna per la quale la persona umana è un puro prodotto di una società che mira alla liberazione degli individui mediante l’uso politico dei sistemi sociali.

L’utopia relazionale è il progetto di una società e di una scuola che si edificano valorizzando le relazioni anziché renderle indifferenti e neutrali come ha fatto e sta facendo la modernità. Questa utopia è un nuovo modello di civilizzazione, perché affida la funzione civilizzatrice alla relazione umana.

## **2. Una diversa lettura del disagio giovanile**

### *2.1. Come leggere il disagio giovanile?*

Dal punto di vista della sociologia relazionale, il disagio giovanile e la dispersione scolastica sono effetti delle reti sociali in cui i giovani sono inseriti e che non danno loro identità e senso, ma anzi inducono in essi carenze, vuoti, crisi, che sono gli esiti di un difficile dialogo fra la loro vita interiore e le opportunità del loro ambiente. I problemi dei giovani sono problemi inerenti alle reti sociali in cui i giovani vivono. Sono queste reti che rendono improbabili, per non dire impossibili, degli autentici percorsi di crescita, maturazione e inserimento nel mondo degli adulti.

È certamente importante osservare il disagio giovanile come un fatto individuale, cioè in quanto espressione di una riflessività interiore individuale (Archer 2003) che è carente, distorta, bloccata, frammentata, incapace di gestire i rischi intesi come squilibri fra sfide e risorse (Rossi 2006). La scarsità delle risorse e la precarietà degli obiettivi sono fattori che alimentano il disagio e la dispersione. Ma, dietro il fatto individuale, c’è sempre una rete socializzativa più ampia che è inadeguata. A partire dalla famiglia, che oggi vive in un ambiente sociale che non la sostiene.

In breve, al di là delle carenze individuali dei ragazzi, le difficoltà nascono dal fatto che c’è una relazione inadeguata fra la riflessività interiore del singolo ragazzo e la rete sociale in cui vive. I tipi più diffusi sono i seguenti:

- il ragazzo che presenta una riflessività fortemente dipendente dalla comunicazione esterna (agisce e reagisce sulla base della comunicazione con figure particolari, molto

vicine, affettivamente coinvolgenti, senza avere contatti e progetti che vadano oltre i confini di questa rete primaria);

- il ragazzo che presenta una riflessività egocentrica (ha pochi scambi con gli altri, poca reciprocità, poca collaborazione, vive in una rete che è definita in funzione dell'Io);

- il ragazzo che presenta una riflessività bloccata (non è capace di dialogare con se stesso, non ha vita interiore, perché la rete in cui vive non lo stimola in questo senso);

- il ragazzo che ha una riflessività fratturata (la sua riflessività interiore è fatta a scompartimenti stagni, che non comunicano fra loro, per cui può eccellere in certe abilità o qualità, mentre è vuoto o assente in altre, anche perché queste diverse dimensioni fanno riferimento a reti separate, incomunicabili fra loro).

Le difficoltà del giovane possono essere spiegate solo se si vede la rete sociale che le genera, le alimenta o comunque non le contrasta adeguatamente. Di fatto, la scuola molto spesso non riesce a vedere queste connessioni. Vede e tratta gli individui, magari anche le strutture, ma non le relazioni.

Si tratta di adottare una nuova ottica di osservazione e di *assessment* del disagio giovanile, che sia capace di connettere i vissuti e le scelte individuali alle caratteristiche delle reti di relazioni in cui i giovani sono inseriti. Bisogna osservare la socializzazione educativa evitando le fallacie delle teorie correnti sulla socializzazione che la concepiscono come un effetto di determinismi strutturali, cioè in termini di puro 'costruzionismo sociale' (com'è pensato, ad esempio, da Harré 1983; Donati 2006).

## *2.2. Come affrontare il disagio giovanile?*

Sul piano operativo, che fare? È noto che le scuole e le famiglie si sentono inadeguate e spesso impotenti ad affrontare i malesseri che si riscontrano nelle nuove generazioni. La dispersione scolastica è solo una di queste manifestazioni. Certamente i rimedi stanno su due lati: da una parte, occorrono interventi di riforma della scuola; dall'altro, occorre che le famiglie si riappropriino di funzioni educative che si credevano perdute (non lo sono mai state, ma c'è chi si è illuso sulla capacità di socializzare i giovani più all'esterno che all'interno della famiglia). Un nuovo patto scuola-famiglia è assolutamente necessario. Esso deve essere configurato in termini di sussidiarietà della scuola verso la famiglia, nella distinzione delle competenze. Ma occorre fare di più, perché i disagi che si manifestano nei giovani stanno aumentando e toccano tutto il loro mondo di vita quotidiana. Ecco perché bisogna allargare lo sguardo al complesso delle reti di vita quotidiana in cui i giovani vivono.

Questa prospettiva è stata tradotta, negli anni passati, in termini di un "sistema formativo policentrico". Un'idea indubbiamente valida, che però ha prodotto assai poco di significativo, perché è stata concepita senza una visione relazionale delle reti formative. Si tratta di pensare la socializzazione educativa dei giovani come un "bene

relazionale” di queste reti. I beni relazionali sono beni sui generis, del tutto distinti dai beni strettamente privati e da quelli che possono essere prodotti attraverso procedure standardizzate o normative di legge (comando).

Il binomio scuola-famiglia sarà capace di configurare percorsi di integrazione sociale e culturale “di qualità” (Terenzi 2002) solo se sarà capace di ri-osservare le reti socializzative nell’ottica sia del capitale umano (inerente al bagaglio culturale, alle competenze e motivazioni del giovane come persona) sia del capitale sociale (inerente alle reti di relazione).

Una recente ricerca empirica (Donati, Colozzi 2006) mette in evidenza i diversi modi in cui le scuole statali e le scuole di privato sociale creano (o meno) capitale sociale (cioè beni relazionali) in connessione (o meno) con le famiglie, nei contesti socializzativi in cui vivono i giovani. Essa suggerisce di affrontare il tema della socializzazione educativa dei giovani attraverso una nuova configurazione di osservazione, diagnosi e guida tra i soggetti educativi (famiglie, scuole e altri servizi educativi nella comunità locale) che io chiamo “configurazione relazionale”. Vediamo di che cosa si tratta.

### 3. Ripensare la socializzazione educativa come bene relazionale

#### 3.1. L’ambi-valenza dell’educazione

Quando parliamo di *educazione* delle nuove generazioni siamo di necessità condotti a riferirci a due grandi modalità di intendere questa espressione:

- l’educazione come *istruzione*, nel senso della costruzione, nel giovane, di una serie di abilità di carattere cognitivo e tecnico;
- l’educazione come *formazione umana*, nel senso della formazione del carattere e della personalità che è strettamente legata alla promozione delle capacità relazionali.

È fuori di dubbio che la scuola moderna sia stata indotta ad orientarsi verso un’educazione concepita soprattutto nel primo senso, ossia come trasmissione di specifiche competenze, e poi, negli ultimi tempi, come tecnologia dell’apprendimento, secondo un’accezione che riduce l’educazione ad un *metodo* per “apprendere ad apprendere” (Donati 2002). Questa modalità di concepire l’educazione, funzionale alla società industriale, ha avuto una sua ragione di essere nello sviluppo della modernizzazione industriale. Ancor oggi, ha una sua consistenza perché è di tipo tecnologico, è sottoponibile a verifiche empiriche e a valutazioni in qualche modo quantificabili. Attualmente essa viene riproposta attraverso le schede di valutazioni e il portfolio dello studente.

Il secondo significato dell’educazione (come formazione umana), invece, pur grandemente enfatizzato a livello della retorica corrente, è sfumato sempre più all’orizzonte. Per quanto si cerchi di perseguirla attraverso misure educative personalizzanti come il *tutoring*, risulta essere una dizione vaga e incerta, dentro la quale viene collocato tutto ciò che non è riconducibile alla prima dizione – diciamo così – tecnica (sep-

pure di una tecnologia neo-funzionalista sempre più sofisticata). Di fatto, la formazione umana non è considerata misurabile e valutabile, non entra nel portfolio, è lasciata ad un certo relativismo culturale.

Parlare della relazione educativa oggi significa mettere l'accento sulla seconda modalità di intendere l'educazione, pur nelle necessarie connessioni con le abilità tecnico-cognitive. Dobbiamo considerare più attentamente questa seconda modalità di intendere l'educazione, alla luce dei problemi di lotta al disagio giovanile e alla dispersione scolastica. Lottare contro il disagio e la dispersione scolastica significa riconfigurare la relazione educativa in un'ottica che tenga assieme istruzione e formazione umana ripensando la scuola come luogo di generazione del capitale umano e sociale. Si tratta di perseguire l'idea della socializzazione educativa delle nuove generazioni come *bene relazionale*.

### 3.2. La socializzazione educativa

Con il termine "socializzazione educativa" si intendono i processi di relazionalità che, nei mondi vitali dei ragazzi, cioè in famiglia, a scuola e nei loro dintorni, circondano i/le ragazzi/e (6-18 anni, nel nostro campione) e nei quali e attraverso i quali essi crescono in un modo o nell'altro, ossia vengono educati a certi valori e comportamenti piuttosto che ad altri (Donati 1991: cap. 7).

Con il termine "bene relazionale" (Donati 1993: cap. 2; Colozzi 2005) ci si riferisce al fatto che la socializzazione educativa è un processo che mira ad un bene, l'educazione, il quale può essere prodotto e fruito soltanto assieme, non individualisticamente né per determinismi collettivi, fra coloro che sono coinvolti, laddove tale bene consiste in un reciproco orientamento alla cura della persona. In breve, la socializzazione educativa implica relazioni sociali (anzi consiste di relazioni sociali) orientate a produrre uno specifico bene: l'attenzione alla persona umana dei ragazzi anziché ad altre cose (come il successo scolastico in termini di voti e prestazioni o la funzione sociale del semplice 'stare assieme').

Al centro dell'idea della socializzazione educativa (non di una socializzazione qualunque), c'è una concezione dell'educazione come *costruzione di legami sociali* entro cui si colloca l'apprendimento cognitivo, e anche tutto ciò che, più genericamente, chiamiamo "apprendere ad apprendere". Solo all'interno di questa visione la scuola può fare una vera azione di contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica, perché mette in atto specifiche dinamiche relazionali. Queste dinamiche possono e debbono certamente avvalersi di strumenti come il *cooperative learning* (le metodologie di apprendimento cooperativo) o il *tutoring* (la relazione di aiuto nei confronti del ragazzo che è in una situazione di fragilità o di debolezza da parte di un insegnante o di uno studente più maturo che abbia la capacità di farlo). Ma, nella loro essenza, queste metodologie dovrebbero essere largamente informali. Esse rimandano ad un insieme di

fattori, il “capitale sociale della scuola”, il quale consiste in un insieme coerente di valori culturali, regole, finalità e mezzi che consentono di connettere il capitale sociale familiare con quello della comunità intorno (capitale sociale associativo, comunitario e civico).

In termini operativi, l’idea di fondo è che i processi socializzativi siano tanto più connotati come beni relazionali (sia negli orientamenti di valore dei genitori, sia nelle effettive pratiche scolastiche e dei servizi extrascolastici) quanto più elevato è il capitale sociale “posseduto”<sup>1</sup> dai genitori, nelle tre forme del capitale sociale familiare, comunitario allargato e generalizzato o civico.

In poche parole, dobbiamo capire se e come i processi di socializzazione dei ragazzi siano realizzati come attività relazionali fra i soggetti coinvolti nella scuola, in particolare tra le famiglie e tra queste e la scuola, piuttosto che come attività prive di una valida relazionalità umana. La relazionalità manca o è carente quando la socializzazione educativa è concepita in termini di mera istruzione, è ridotta a delle mere prestazioni funzionali, o al fatto di frequentare una scuola solo per assolvere un obbligo.

Ci chiediamo: quali tipi di scuole, fra quelle statali e quelle di privato sociale, realizzano un ambiente educativo più attento alle relazioni umane? Considerando i genitori, le scuole (frequentate dai figli) e i loro dintorni (dalla parentela ai servizi extrascolastici alla comunità civica): chi è più orientato a produrre una socializzazione educativa di tipo relazionale? Si possono individuare degli spartiacque chiari e netti tra i genitori e tra le scuole negli orientamenti a produrre l’educazione come bene relazionale e nel generarla effettivamente? Il capitale sociale, nelle sue varie forme (familiare, comunitario allargato e generalizzato) risulta discriminante in modo significativo agli effetti della produzione di beni relazionali? Se sì, come? Quali implicazioni ne derivano per una nuova lettura dei rapporti tra famiglia e scuola nei termini della costruzione di un ambiente socializzativo delle nuove generazioni che sia più attento alla relazionalità sociale umana?

#### **4. Le relazioni tra famiglia e scuola alla luce del capitale sociale**

##### *4.1. Un chiarimento sul capitale sociale*

Nell’ultimo decennio, due grandi settori di ricerca hanno avuto uno sviluppo parallelo e, in via generale, separato. Quello sul capitale sociale e quello sulle sfere di privato sociale o terzo settore.

Il primo filone di ricerca è stato al centro dell’attenzione delle scienze sociali sia a livello nazionale sia internazionale, soprattutto in ambito anglosassone. Il concetto di

---

<sup>1</sup> Il capitale sociale non è qualcosa che possa essere posseduto come un oggetto materiale, per cui il termine ‘posseduto’ va inteso come un attributo di quantità e qualità relazionali imputabili ad un soggetto (genitori, scuole, ecc.) (Donati 2003).

capitale sociale è stato utilizzato come concetto-ombrello capace di spiegare lo sviluppo, o il mancato sviluppo, delle società. La sua duplice connotazione (economica e sociologica) di forza di produzione (capitale) e di relazione connettiva (sociale) ha permesso a studiosi di diverse discipline di utilizzarlo sia come explanans che come explanandum del legame sociale. Chi ha più capitale sociale ha connessioni sociali più ricche e il valore dei legami di un soggetto dipende dal suo capitale sociale.

Cosa si intende per capitale sociale? Benché esistano definizioni assai differenti, si può dire comunque che vi sia un generico accordo sul fatto che per capitale sociale debba intendersi la rete di relazioni a carattere fiduciario e cooperativo che un soggetto, individuale (una singola persona) o collettivo (una intera comunità), ha nel suo contesto di vita, nella presupposizione che da tali relazioni il soggetto in questione possa trarre risorse materiali e immateriali utili al suo agire.

Va comunque sottolineato che esistono approcci molto differenti allo studio del capitale sociale. Alcuni distinguono fra approcci micro e macro (Bagnasco et al. 2001; Field 2003; Barbieri 2005), altri fra approcci individualisti, olisti e relazionali (Donati 2003). In parallelo, sono sorte metodologie assai diversificate per la misura e la valutazione di ciò che si intende per capitale sociale. Non sempre il concetto è stato chiaramente operazionalizzato e non sempre i risultati sono stati realmente innovativi. Molte sono anche state le critiche teoriche e metodologiche ad esso rivolte. Spesso è stata solamente ribadita l'idea, alquanto banale, che gli individui che hanno più capitale sociale sono anche quelli socialmente più favoriti nell'accesso a determinate opportunità, e che di conseguenza, essendo il capitale sociale un potente fattore di disuguaglianza sociale che agevola in maniera particolaristica alcuni privilegiati, esso va tenuto sotto controllo e indirizzato alla produzione di beni pubblici.

Benché il concetto di capitale sociale rimonti a studi sociologici, sono stati soprattutto gli economisti e i politologi ad averlo utilizzato nell'ultimo decennio. Gli economisti lo hanno usato per spiegare i motivi di sviluppo o sottosviluppo delle economie di mercato; i politologi per comprendere i processi di democratizzazione e il radicarsi o meno di virtù civiche tra la cittadinanza. I primi si sono interessati maggiormente alla produzione di "beni privati", i secondi decisamente alla produzione di "beni pubblici".

Un diverso modo di intendere il capitale sociale è quello proposto dall'approccio relazionale, che lo intende come proprietà delle relazioni, non dei singoli individui o delle strutture sociali come tali (Donati e Terenzi 2006; Donati a cura di 2006). Questo approccio prende le distanze sia dall'approccio individuale sia da quello strutturale (o olistico), sia da quello micro che da quello macro. Esso riprende le ricerche pionieristiche iniziate, proprio in ambito educativo, da J.S. Coleman (1988a, 1988b, 1989), di cui tuttavia modifica ampiamente la concezione teorica e operativa di capitale sociale a motivo del fatto che, per lui, la società "ha" (alloggia) relazioni, non "è" relazione. L'approccio relazionale distingue vari tipi di capitale sociale: quello familiare – distin-

to in capitale sociale interno alla famiglia ed esterno nella parentela –, quello comunitario allargato (nelle reti informali dei vicini, amici e conoscenti), quello associativo (per esempio nelle associazioni di genitori) e quello civico o generalizzato (fiducia nell'altro e nelle istituzioni). Il capitale sociale primario è composto di quello familiare e comunitario. Il capitale sociale secondario è composto di quello associativo e generalizzato. Altri tipi possono essere introdotti, in base ad un interesse conoscitivo e operativo specifico.

In questa sede, il capitale sociale viene riferito alla rete di relazioni che un soggetto individuale (i singoli ragazzi 6-18 anni) o collettivo (le scuole da essi frequentate, i servizi extrascolastici utilizzati dalle famiglie) attiva nella vita quotidiana per far fronte alle esigenze della socializzazione educativa, termine con il quale intendiamo i processi di socializzazione delle nuove generazioni che avvengono nella famiglia, nella scuola e nei loro dintorni.

Il secondo filone di ricerca che, sempre nell'ultimo decennio, si è sviluppato indipendentemente dal primo, concerne l'analisi della trasformazione delle sfere di privato sociale e terzo settore, delle loro modalità organizzative, della loro cultura e normatività, e soprattutto delle modalità specifiche di produzione di beni e servizi. Centrale in questa discussione è stata la riflessione sui servizi alla persona (come è la scuola) considerati fondamentali per le società a capitalismo avanzato e con regimi di welfare state in progressiva crisi d'offerta, dove l'attenzione alla persona diventa un fattore decisivo del benessere della popolazione. Dopo un periodo iniziale di interesse per le forme innovative di partecipazione diretta dei cittadini alla soluzione dei problemi della società, nell'ultimo decennio l'attenzione si è spostata sulla capacità del privato sociale e del terzo settore di produrre beni e servizi peculiari e sulla possibile integrazione di questi con quelli prodotti dalle istituzioni pubbliche e di privato for *profit*. L'importanza dei servizi alla persona cresce al crescere dei cosiddetti nuovi bisogni di relazione: questi possono essere affrontati solo mediante la produzione ed erogazione di beni relazionali cioè beni che non possono essere prodotti privatamente o pubblicamente bensì nella/attraverso relazioni e che sfuggono perciò ai paradossi dei beni posizionali.

Ebbene, i due suddetti filoni di ricerca (sul capitale sociale e sul privato sociale) non si sono saldati in maniera significativa. La relazione fra privato sociale, servizi alla persona e valorizzazione del capitale sociale è rimasta largamente inesplorata, anche a livello internazionale.

La mancanza di connessioni significative fra studi sul privato sociale e valorizzazione del capitale sociale ha precisi motivi. Da un lato gli studiosi del terzo settore si sono occupati prevalentemente, se non soltanto, di modelli di valutazione dei servizi derivati dal New Public Management, spinti dalla cultura della razionalizzazione dei servizi collegata alla crisi del welfare state. L'interesse è andato alla valutazione dell'*output* dei servizi e non dell'*outcome* relazionale. Dall'altro lato, gli stessi studiosi

si sono occupati di come lo sviluppo del privato sociale possa essere integrato con i servizi erogati dalle istituzioni pubbliche senza con questo “privatizzare” il sistema di welfare. Soltanto il filone di ricerca della *community care* e quello dedicato alle reti parentali di sostegno alle persone in difficoltà hanno, a modo loro, cercato di comprendere come i servizi possano implementare o meno le reti di relazione degli utenti, ma lo hanno fatto senza teorizzare direttamente la rilevanza del capitale sociale. Questo è stato concepito da economisti, politologi e sociologi prevalentemente come uno stock di relazioni sociali disponibili, hic et nunc, e produttivo di connessioni utilizzabili dall’individuo per raggiungere i propri fini. Pochi sono stati gli studiosi che hanno cercato di capire come, chi, dove, quando e perché si genera capitale sociale nei servizi cosiddetti pubblici (statali) e in quelli di privato sociale. Pochissime sono state le ricerche sugli “imprenditori del capitale sociale”, cioè su quegli attori sociali che risultano capaci di investire sulla creazione di reti sociali affidabili.

È possibile suggerire l’apertura di un nuovo fronte di indagini, collegando appunto l’emergere del privato sociale o terzo settore ai processi di valorizzazione del capitale sociale. Si tratta di indagare le connessioni fra privato sociale, servizi alla persona e valorizzazione del capitale sociale, mediante un’analisi relazionale. Al centro dell’attenzione deve essere posta non solo l’efficacia e l’efficienza dei servizi scolastici ed extrascolastici, quanto soprattutto la loro capacità di generare beni relazionali, cioè beni creati e consumati attraverso relazioni sociali affidabili, a carattere cooperativo e capaci di allargare le reti di sostegno delle persone che ne fanno parte. Queste reti sono fondamentali per l’uscita dei soggetti dalla dipendenza nei confronti dei servizi (come la scuola), che mantengono un forte carattere assistenziale, per riguadagnare autonomia e per creare sfera pubblica, cioè un “mondo comune” dove gli attori coinvolti nella relazione possono incontrarsi e creare interpretazioni e soluzioni condivise dei problemi che affrontano.

Il carattere distintivo dei servizi alla persona – com’è la scuola e i servizi ad essa collegati – non è più soltanto la loro adeguatezza al bisogno individuale, bensì la loro capacità di ricreare o generare *ex novo* reti sociali di sostegno intorno alla persona, cioè valorizzare il capitale sociale della comunità di appartenenza. È infatti empiricamente osservabile che è possibile fornire un servizio, qualsiasi sia il suo fornitore (pubblico, privato di mercato o di privato sociale), senza generare capitale sociale: il benessere della persona rimane così un fatto isolato, individuale, non si traduce in benessere comunitario. Di questo stanno tenendo conto le più recenti riforme della scuola nei Paesi europei, come ad esempio la riforma inglese (varata nel 2006 sulla base del Libro Bianco *Higher Standards, Better Schools For All* dell’ottobre 2005), che conferisce maggiori autonomie di gestione privata (non di profitto) delle singole scuole (finanziate per via pubblica), prevedendo la possibilità che esse possano associarsi in *trusts*, ampliando la libertà di scelta da parte dei genitori, personalizzando il percorso educativo degli alunni, limitando l’ingerenza delle istituzioni politiche e, in sostanza, accentuan-

do il carattere sussidiario della comunità locale verso i ragazzi e le loro famiglie. Anche in Italia si comincia a parlare di “scuola della società civile” (si veda il volume a cura di Versari 2006).

I dati empirici che mi accingo a presentare intendono, appunto, mostrare la validità di questa prospettiva: gli attori di privato sociale, in quanto imprenditori di capitale sociale primario e secondario, proprio in quanto fanno parte del sottosistema societario che ha come sua funzione peculiare quella di generare integrazione, inclusione e coesione sociale, con particolare attenzione alla qualità interpersonale, non burocratizzata o solo efficientistica, della relazione, sono anche quelli che producono beni relazionali nella socializzazione educativa delle nuove generazioni (ragazzi/e 6-18 anni) più di quelli statali. Viene così gettata una nuova luce su quali siano le configurazioni organizzative, culturali e normative che permettono una maggiore valorizzazione del capitale sociale nei processi socializzativi, e quali invece non la permettono. La prospettiva che avanza si inquadra nella nuova consapevolezza che le risorse scarse da rigenerare per avere processi più civilizzanti di socializzazione delle nuove generazioni (ragazzi/e dai 6 ai 18 anni) non sono più soltanto quelle del capitale fisico (risorse materiale e ambientali) e neppure solo quelle del capitale umano (conoscenze e istruzione), bensì anche e soprattutto quelle afferenti al capitale sociale.

#### *4.2. La socializzazione come bene relazionale: il divario fra scuole statali e scuole di privato sociale*

In una recente ricerca sulle scuole statali e privato-sociali a Bologna (Donati e Colozzi 2006), abbiamo chiesto ai genitori di dirci in che modo, in base alla loro esperienza, le scuole frequentate dai figli siano capaci di fare “una serie di cose”, che sono – a nostro avviso – indicative di uno stile educativo di tipo relazionale. I risultati sono molto eloquenti<sup>2</sup>. Essi indicano che esiste un netto divario fra la scuola statale e quella di privato sociale, in quanto, secondo la valutazione dei genitori:

- le scuole che danno più attenzione alle relazioni umane con lo studente sono quelle di privato sociale, mentre quelle statali denunciano un pesante deficit di relazionalità nell’educazione (le risposte positive “molto+moltissimo” sono rispettivamente 73,6% fra i genitori delle scuole di privato sociale contro il 37,7% nelle statali);

- le scuole che aiutano in modo particolare lo studente socialmente svantaggiato (portatore di handicap, immigrato, ecc.) sono quelle di privato sociale, mentre quelle statali accusano un deficit di sostegno allo studente svantaggiato (le risposte positive “molto+moltissimo” sono rispettivamente 59,5% nel privato sociale contro il 41,9% nelle statali);

<sup>2</sup> Per ragioni di sintesi vengono qui esposti i risultati più significativi in forma discorsiva. Per chi volesse avere tutti i dettagli tecnici (campione, metodologia, tabelle, ecc.), si veda il volume a cura di: P. Donati e I. Colozzi (2006).

- le scuole che coinvolgono maggiormente la famiglia nella vita della scuola sono quelle di privato sociale, mentre quelle statali si caratterizzano per uno scarso coinvolgimento della famiglia (le risposte positive “molto+moltissimo” sono rispettivamente 63,0% nel privato sociale contro il 18,9% nelle statali);

- le scuole più capaci di creare una certa collaborazione fra genitori che hanno idee, opinioni, culture differenti fra loro sono quelle di privato sociale, mentre quelle statali rivelano un pesante deficit nel perseguire un effettivo pluralismo culturale (le risposte molto+moltissimo sono rispettivamente 38,2% nel privato sociale contro il 13,0% nelle statali), anche se va rilevato che – in questo caso – le risposte sono inferiori al 50% sia nelle private sia nelle statali, il che dice che entrambi i tipi di scuole incontrano serie difficoltà;

- le scuole che maggiormente aiutano i genitori nei loro compiti educativi sono quelle di privato sociale, mentre quelle statali sono ritenute dai genitori assai carenti nell’offrire aiuto per far fronte ai compiti educativi delle famiglie (le risposte positive “molto+moltissimo” sono rispettivamente 53,1% fra i genitori del privato sociale contro il 14,4% fra i genitori delle scuole statali).

In breve, i genitori delle scuole di privato sociale riportano esperienze decisamente migliori di quelle vissute dai genitori che hanno figli nelle scuole statali, nel senso appunto della maggiore capacità delle prime di produrre un’educazione configurata come bene relazionale, ossia capace di dare attenzione alle relazioni umane con lo studente, di aiutare lo studente svantaggiato, di coinvolgere le famiglie, di far incontrare e far collaborare genitori che hanno culture diverse, di aiutare i genitori nei loro compiti educativi. Il divario appare molto forte e significativo.

Il primo risultato netto da cui partire è il seguente: la scuola di privato sociale è nettamente percepita e giudicata come notevolmente più capace di realizzare una socializzazione educativa come bene relazionale. Il concetto di bene relazionale trova qui una piena validità perché la sua capacità discriminante è forte e significativa. Il divario può essere quantitativamente espresso, seppure in modo rozzo, ma eloquente, confrontando la media statistica percentuale di capacità positiva di socializzazione relazionale percepita dai genitori rispettivamente nelle scuole di privato sociale (57,5%) e nelle scuole statali (25,2%): un bel divario.

A che cosa è dovuto questo divario? Perché i genitori percepiscono un divario così netto quando gli si chiede di riferire su come vanno le cose per quanto riguarda l’esperienza che essi hanno della scuola frequentata dai figli?

Una volta verificata l’ipotesi di base secondo cui le scuole di privato sociale producono beni relazionali assai più delle scuole statali, si tratta, precisamente, di entrare nel cuore del problema.

La domanda che si pone è la seguente: è la scuola che, per il suo modo diverso di essere (nella cultura e nell’organizzazione), opera la socializzazione relazionale in ma-

niera così differente nel caso della scuola di privato sociale e nel caso della scuola statale, oppure sono le caratteristiche dei genitori (i loro diversi orientamenti culturali, status sociale, differenti dotazioni di capitale sociale) che, costituendo una realtà che precede la scuola ed indipendente da essa, incide sulle diverse esperienze e quindi sulle diverse risposte?

Ci troviamo qui di fronte alla necessità di dare una risposta alla nota tesi di coloro che sostengono che la scuola avrebbe la funzione di riprodurre il capitale sociale delle famiglie, ossia che la scuola non farebbe altro che riprodurre le disuguaglianze sociali date dalla famiglia. Questa teoria è stata dominante negli anni passati. L'effettiva produzione di una socializzazione educativa concepita e praticata come bene relazionale dipende, con tutta evidenza, dal fatto di valorizzare di più o di meno, e in modi diversi, il capitale sociale. È qui che entra il capitale sociale come variabile interveniente: se, infatti, i due tipi di scuole e i due mondi di genitori che li frequentano, sono diversi per il modo di avere, generare e rigenerare il loro capitale sociale, allora ne dovremo concludere che i due mondi sono diversi perché essi operano in modi differenziali nel creare e nell'usare il capitale sociale, e quindi nel produrre una socializzazione educativa configurata come bene relazionale in modi diversi (più forti o più deboli, semplicemente riproduttivi oppure invece innovativi, ecc.). Diventa allora cruciale analizzare quale ruolo giochino le reti sociali tra le famiglie e le reti che le famiglie hanno con le attività scolastiche e i servizi extra-scolastici nei due mondi, quello dei genitori delle scuole statali e quello dei genitori delle scuole di privato sociale.

Molti sono i fattori che interagiscono fra loro, in modo tale da produrre "due mondi", ma ciò che risulta decisivo è precisamente il diverso ruolo e l'apporto differenziale del capitale sociale nei due casi. Vediamo in che modo ciò accade, utilizzando i dati dell'indagine sopra citati.

#### *4.3. Le differenze fra le scuole*

Ci siamo chiesti: i due tipi di scuole (statali e non) attivano delle reti (capitale sociale) fra le famiglie degli alunni? Lo fanno nello stesso modo o in modi differenti? Quale contenuto relazionale c'è in queste reti quando nascono dalle attività scolastiche dei figli oppure dalle attività extra-scolastiche?

In altri termini, siamo andati a vedere se i due tipi di scuole generano beni relazionali fra le famiglie a partire dalle attività scolastiche e poi in quelle extra-scolastiche, per poi vedere se ciò sia collegato ai differenziali di capitale sociale.

Alla domanda se le attività scolastiche dei figli possono essere occasione di conoscere altri genitori e di fare cose assieme, i genitori che hanno figli nelle scuole di privato sociale dichiarano di fare rete con gli altri genitori della scuola in modo un poco superiore al livello espresso dai genitori delle scuole statali. Ma il divario non è molto significativo. Le scuole di privato sociale generano bensì più beni relazionali tra le fa-

miglie a partire dall'attività scolastica, ma solo leggermente superiore a quella delle scuole statali. E comunque in entrambi i tipi di scuole le reti informali fra genitori, dovute al fatto di avere i propri figli nella stessa scuola, sono molto scarse.

Un risultato analogo si osserva quando ci si chiede se le attività dei figli esterne alla scuola siano occasione di conoscere altri genitori e fare cose assieme. Gli andamenti sono abbastanza simili fra i due tipi di scuole.

In generale, le scuole attivano poca relazionalità fra i genitori. Le scuole di privato sociale attivano un grado maggiore di reticolarità fra i genitori rispetto a quanto fanno le scuole statali, ma il divario è leggero.

Come spiegare allora il divario fra il grado di socializzazione relazionale dei due tipi di scuole che abbiamo rilevato all'inizio di questo paragrafo? Forse dipende dalla cultura dei genitori? Abbiamo posto una domanda ai genitori, il cui intento è quello di misurare la loro personale propensione alla relazionalità sociale, ovvero la loro cultura relazionale. I risultati indicano che:

- in linea generale, i genitori delle statali e quelli del privato sociale non differiscono di molto fra loro sulle cinque dimensioni considerate (che corrispondono alla *pattern variables* parsonsiane): l'orientamento all'interesse collettivo prevale su quello all'interesse individuale; l'orientamento affettivo prevale su quello di neutralità affettiva, l'orientamento alla particolarità prevale su quello all'universalismo; l'ascrittività prevale sulla acquisitività; l'orientamento alla diffusività prevale su quello di specializzazione funzionale;

- tutto ciò conferma i risultati di altre indagini precedenti circa l'esistenza di un *pattern* comune assai diffuso nella popolazione italiana; questo *pattern* è costituito da orientamenti di valore di tipo comunitario ("l'interesse collettivo è sempre più importante di quello individuale") che, nel nostro caso, segue il seguente ordine di importanza: al primo posto c'è la ascrittività ("è importante accettare le persone con le caratteristiche e i valori che hanno, senza chiedere loro di cambiare"); poi viene l'affettività ("avere affetto per le persone è più importante che applicare delle regole impersonali"); al terzo posto c'è il particolarismo ("non bisogna trattare tutti allo stesso modo, ma bisogna guardare sempre e per prima cosa alle caratteristiche particolari della singola persona"); al quarto posto c'è la diffusività ("nell'azione di solidarietà sociale è più importante capire le persone che fornire loro un aiuto pratico specifico");

- una leggera differenza, in questa indagine, si riscontra in tre dimensioni: i genitori delle scuole di privato sociale danno un po' più importanza di quelli delle scuole statali all'interesse individuale (contro quello collettivo), alla affettività contro la neutralità affettiva (trattare le persone con affetto è più importante che applicare regole impersonali) e al particolarismo contro l'universalismo ugualitario (non trattare tutti allo stesso modo, ma guardare alle caratteristiche particolari delle singole persone); il che mette in luce che i genitori delle private sono un po' più (ma leggermente) individualisti, affettivi e particolaristici dei genitori delle statali.

In sostanza, benché si notino leggere differenze negli orientamenti culturali dei genitori, queste differenze non sono discriminanti agli effetti della spiegazione del perché esista un divario così netto fra l'educazione praticata come bene relazionale nel privato rispetto allo statale, se si eccettua il fatto che i genitori delle scuole di privato sociale sono un poco più attenti alla individualità e un poco più orientati alla affettività e al particolarismo dei genitori delle scuole statali.

Questo è già un primo segnale che la differenza che fa la differenza fra i due tipi di scuole non può essere ricondotta principalmente ai genitori, anche se le loro diverse caratteristiche esercitano indubbiamente un peso disuguale.

Ci siamo allora detti: andiamo a vedere quanto i genitori che hanno figli nelle scuole statali e quelli che li hanno nelle scuole di privato sociale *desiderano* un'educazione come bene relazionale e quanto di fatto la vedono *realizzata* nella scuola.

I risultati sono molto illuminanti. Qui si ripresenta il divario, ma, appunto, non già negli orientamenti dei genitori, bensì nelle pratiche scolastiche concrete. Infatti, per quanto riguarda i desideri di una serie di cose che indicano la produzione di un'educazione concepita e praticata come bene relazionale, i genitori dei due tipi di scuole non si differenziano molto, mentre si differenziano grandemente per quanto riguarda la loro effettiva realizzazione.

Sembra quindi di dover concludere così: le diverse capacità di generare una socializzazione educativa concepita come bene relazionale da parte della scuola dipende in gran parte dalla scuola stessa, cioè dalle proprie forme culturali e organizzative, che sono praticate in maniera più relazionale nel privato sociale che nelle scuole statali. Ma vogliamo capire meglio.

#### 4.4. *Due mondi?*

Nelle scuole statali la socializzazione educativa è assai meno praticata come bene relazionale che nelle scuole di privato sociale. Benché la socializzazione educativa realizzata dalla scuola dipenda in primo luogo dalla sua propria cultura e organizzazione interna, è indubbio che l'ambiente dei genitori influisca sulle differenziali capacità di produrre beni relazionali da parte della scuola. Il capitale sociale gioca il ruolo di una variabile interveniente che è sia *explanans* sia *explanandum*. In altri termini, nelle statali, i genitori hanno meno capitale sociale familiare e parentale, e più capitale sociale generalizzato o civico. Ciò si correla positivamente con la loro minore religiosità e un sistema culturale più aperto e permissivo. È anche per questo che sono più attratti dalla scuola statale o comunque che mostrano di dividerne l'impostazione più dei genitori delle private. Nelle scuole private, per contro, i genitori hanno più capitale sociale familiare e comunitario, il che è dovuto principalmente alla condivisione di valori religiosi e di stili di vita più ordinati e socialmente coesi, ed è per questo che essi cercano, in maniera più selettiva degli altri genitori, di accedere a quelle scuole di

privato sociale che producono maggiormente una socializzazione educativa concepita e praticata come bene relazionale.

L'ipotesi di partenza era che chi usa il privato sociale non solo nella scuola, ma anche nei servizi esterni (per attività extra-scolastiche) abbia reti sociali (ossia capitale sociale nelle forme primarie e secondarie) più ricche e dense, e quindi che il capitale sociale dei genitori – nelle tre forme del capitale sociale familiare, comunitario allargato e generalizzato – risulti discriminante per fare scuola in modo diverso. I risultati indicano che queste correlazioni esistono, ma sono molto deboli.

Tale debolezza deve essere imputata a varie ragioni. La principale ragione sta nella grande differenziazione dei gruppi sociali di famiglie che mandano i figli a scuola. L'esame di questi gruppi (analisi delle corrispondenze) ci ha mostrato che le scuole di privato sociale (specie le elementari) hanno più capitale sociale *bonding* per via del fatto che le famiglie che ne costituiscono la maggioranza relativa (il 30% circa) sono caratterizzate da una forte cultura religiosa e da una capacità di generare un elevato capitale sociale parentale.

Le scuole statali, invece, hanno come gruppo di punta ugualmente genitori giovani con figli alle scuole elementari, ma caratterizzati da grande privatezza e frammentazione sociale. La loro cultura è maggiormente affidata al capitale sociale generalizzato o civico. Sono più povere di capitale sociale *bonding*, e quindi devono ricorrere al capitale sociale *bridging*.

I genitori comunitari costituiscono un gruppo più ampio in percentuale nelle scuole di privato sociale rispetto alle scuole statali. Queste ultime, invece, hanno due gruppi di genitori che ne caratterizzano il senso di cultura civica: i genitori civici e i genitori parrocchiani.

In altri termini, solo una piccola parte delle famiglie che scelgono le scuole di privato sociale hanno reti sociali (capitale sociale primario e secondario) più dense e robuste delle famiglie che mandano i figli nelle scuole statali. Questo spiega perché i due tipi di scuole non siano, alla fine, così radicalmente diversi fra loro nell'alimentare, in quanto scuole, una diversa dotazione di capitale sociale nei genitori. Le scuole di privato sociale sono più comunitarie, coese e ordinate, delle statali, ma la scuola come tale e i servizi extrascolastici che ruotano intorno ad essa non producono di per sé nuovo capitale sociale, se non in minima parte. Cosicché, nel mondo delle scuole di privato sociale, il capitale sociale delle famiglie rimane, per così dire, limitato alla sfera parentale e non influisce, almeno immediatamente, sulla società esterna. Le scuole statali sono meno ordinate, più pluralistiche, aperte, *liberal*, permissive, ma anche per questo meno produttive di capitale sociale familiare e comunitario, in quanto si affidano ad un generico capitale sociale civico o generalizzato.

Le forme di capitale sociale sono distribuite secondo modalità molto differenziate tra le famiglie, nelle reti scolastiche e nei servizi extra-scolastici. I due tipi di scuole at-

traggono genitori diversi per caratteristiche sociali, culturali e strutturali. Le scuole di privato sociale producono più beni relazionali delle scuole statali. In queste ultime i beni relazionali di tipo socializzativo non sono assenti, però fanno molta più fatica ad emergere. Ciò è dovuto sia alle caratteristiche specifiche dei tipi (gruppi) di genitori che le utilizzano, sia alle loro reti sociali.

Il contributo che le scuole statali danno al capitale sociale è maggiormente indirizzato al capitale sociale civico. Quelle di privato sociale contribuiscono di più al capitale sociale parentale e comunitario allargato.

Una domanda istruttiva che si pone è la seguente: perché c'è poca connessione fra queste forme di capitale sociale? In particolare: perché il capitale sociale familiare-parentale (prevalentemente *bonding*) e quello esterno alle famiglie-parentele (prevalentemente *bridging*) non sono interdipendenti in maniera forte e significativa fra loro in entrambi i tipi di scuole (benché con pesi diversi)?

La risposta, seppure provvisoria, è che si tratta effettivamente di due forme diverse di capitale sociale, diverse per le qualità e le funzioni che esercitano. Comprendere questa diversità è cruciale per capire la diversità fra le scuole statali e quelle di privato sociale.

A mio avviso, questa diversità rimanda, per semplificare, a *due culture delle relazioni sociali*: nelle scuole statali prevale una cultura più labile, incerta, astratta e allentata delle relazioni, il che porta a concepire la socializzazione educativa in termini più aperti (da "società aperta"), ma anche di maggiore immunizzazione dalle relazioni concepite come legami e lealtà affettive e particolari concrete; nelle scuole di privato sociale, per contro, prevale una cultura più sensibile alle dimensioni individuali, affettive e particolari delle relazioni, il che porta a concepire la socializzazione educativa come un bene che deve essere prodotto e fruito insieme (da "società comunitaria"). Cioè, a discapito di un apparente maggiore individualismo, le scuole di privato sociale mostrano una più elevata sensibilità per la comunità concreta, rispetto alle aspirazioni vaghe e generiche che le scuole statali hanno verso una comunità intesa come collettività astratta.

Questo divario, per ora, ha solo una risposta provvisoria. Infatti, una vera e propria cultura relazionale dell'educazione è alquanto lontana dall'essere diffusa. La maggioranza dei genitori, come degli operatori dei servizi, se si ragiona sull'intera popolazione, non vedono le relazioni, sono ancora poco abituati a leggersi in chiave di relazioni e quindi di capitale sociale.

La speranza è che queste nuove conoscenze contribuiscano a maturare una nuova cultura dell'educazione che sia vista e realizzata come bene relazionale. Entrambi i tipi di scuole necessitano di una crescita culturale e organizzativa che sia più attenta alla relazionalità. E tuttavia, se qualcosa si muove nella direzione di una socializzazione educativa come bene relazionale, questo accade nel privato sociale.

L'indagine a cui mi riferisco, infatti, dimostra qualcosa di nuovo nel panorama sociologico: la fallacia delle teorie che vedono la scuola come un mero riproduttore della disuguaglianza sociale, cioè, in concreto, del capitale sociale delle famiglie (nelle sue varie forme) (il riferimento va a Bourdieu 1980). Alla domanda "la scuola *riproduce* soltanto il capitale sociale distribuito in modo disuguale fra le famiglie?", le risultanze empiriche rispondono che questo non è vero nelle scuole di privato sociale, perché la scuola gioca un ruolo più autonomo e forte del capitale sociale familiare e anche comunitario nel produrre una socializzazione concepita come bene relazionale. Nelle scuole statali, invece, la cultura e l'organizzazione scolastica hanno un ruolo meno efficace nel produrre autonomi beni relazionali e, quindi, al loro interno gli alunni risentono di più dei differenziali di capitale sociale (familiare, comunitario e civico) dei loro genitori. Si arriva così ad un risultato alquanto sorprendente: *sono proprio le scuole statali, le quali si legittimano per realizzare l'uguaglianza sociale, che non riescono a mitigare l'influenza del capitale sociale parentale, mentre le scuole di privato sociale, criticate e disprezzate come "scuole di classe", rigenerano bensì il capitale sociale delle famiglie ma anche lo indirizzano verso mete pro-sociali, quali sono i beni relazionali e le loro ricadute positive – per quanto indirette – sulla comunità intorno.*

## 5. Conclusioni: la scuola come capitale sociale

Dobbiamo ripensare la scuola come nodo di una rete sociale che deve essere letta, interpretata e agita in termini di capitale sociale, primario (familiare e comunitario) e secondario (associativo e generalizzato o civico).

La scuola non socializza solo per il fatto che "fa stare assieme" gli alunni. L'idea della socializzazione come semplice comunanza fra di loro è semplicistica. Essa riflette un'idea assolutamente inadeguata di socializzazione, quasi che strutturare l'ambiente scolastico in un certo modo produca necessariamente certi risultati, quali una maggiore socievolezza (benevolenza, simpatia, condivisione) nei comportamenti dei singoli e nel contesto scolastico complessivo. Molte scuole, la maggioranza in Italia, si regolano su questo metro.

È l'idea della scuola come luogo in cui si apprende perché si sta insieme. Un'idea che si dimostra fallimentare, perché manca la personalizzazione dell'educazione, cioè manca la valutazione del singolo alunno nella sua rete di relazioni e, conseguentemente, manca un sostegno che sia relazionalmente adeguato alle sue necessità in termini di capitale sociale. Cosicché la socializzazione scolastica non diventa socializzazione educativa, ma si risolve in una autoreferenzialità del fare cose assieme, di un generico volersi bene, e così via. Il progetto di costruire una scuola come *knowledge building community* si risolve in forme di partecipazione e condivisione che sono deboli perché usano una relazionalità ricorsiva fine a se stessa, priva di connessioni forti con le famiglie e la comunità intorno. Il capitale sociale della scuola diventa, quando va bene, pu-

ramente *bonding*, e non viene coltivato il capitale sociale *bridging* che fa da ponte con l'esterno. L'enfasi su una educazione ispirata al dono e al bene comune è pensata e praticata in una versione del tutto astratta, priva di una reale connessione con le dimensioni di reciprocità fiduciaria e cooperativa nelle relazioni interne alla scuola e con gli attori socializzativi esterni, in primo luogo le famiglie.

Assumere la prospettiva di una scuola che opera alla luce della valorizzazione del capitale umano e sociale significa bensì orientarsi ad un modello di scuola capace di far stare assieme e cooperare gli alunni e gli insegnanti (si parla di educazione alla progettazione partecipata, che dovrebbe produrre "architetti etici" capaci di evitare le passioni acquisitive e di coltivare invece le passioni comunitarie). Ma se tale linea ottiene scarsi risultati e non è efficace contro il disagio e la dispersione, ciò avviene perché il contesto relazionale non promuove una giusta configurazione delle relazioni fra la conversazione interiore dello studente e la sua rete sociale, cosicché non viene promossa un'adeguata riflessività interiore, che viene assorbita da un vago senso di buonismo comunitaristico.

Bisogna aprire una nuova riflessione a partire dalle risultanze delle indagini empiriche le quali mostrano che i processi di socializzazione educativa hanno una connotazione di produzione di beni relazionali assai più nelle scuole di privato sociale che nelle scuole statali. Ciò è dovuto alla maggiore continuità che queste scuole realizzano fra i mondi vitali dei ragazzi, e in specifico il capitale sociale familiare e comunitario dei genitori, con le istituzioni scolastiche.

Di qui anche la maggiore rilevanza, in termini di concreta influenza sui processi prosociali, che il capitale sociale civico o generalizzato svolge nelle scuole di privato sociale, in quanto può poggiare sulle altre due forme di capitale sociale.

Nelle scuole statali, la produzione di una socializzazione educativa come bene relazionale non è certamente assente. Ma essa viene strutturalmente limitata a quei genitori che ne sono già portatori in proprio.

In altri termini, la scuola statale non rigenera il capitale sociale familiare e comunitario così come fa la scuola privata. Con la conseguenza che i gruppi limitati di genitori che hanno reti di relazioni più ricche sono lasciati a se stessi e non vengono aiutati dalla scuola a rigenerare il capitale sociale.

Se è vero che le scuole di privato sociale valorizzano il capitale sociale, nelle sue varie forme, più di quanto non facciano le scuole statali, ciò avviene proprio perché le prime assumono il capitale sociale come risorsa, mentre le scuole statali tendono maggiormente ad immunizzarsi da esso.

Coloro che, come genitori o insegnanti, producono beni relazionali nella scuola statale, lo fanno, per così dire, a discapito dell'organizzazione scolastica, e debbono provvedere in proprio a valorizzare quelle forme primarie e secondarie di capitale sociale che aiutano i ragazzi ad avere un tessuto relazionale più ordinato, coeso e capace di integrazione socioculturale.

In breve, il messaggio è questo: se vogliamo evitare il disagio e la dispersione scolastica fra i giovani, dobbiamo produrre una socializzazione educativa che abbia la qualità di un bene relazionale, dobbiamo valorizzare il capitale sociale (familiare, comunitario e civico) dei genitori, e non difenderci da esso o cercare di immunizzare i processi di socializzazione scolastica dai contesti relazionali dei ragazzi, in vista di un'astratta libertà e uguaglianza fra di essi.

L'uguaglianza educativa perseguita attraverso una attiva indifferenza a quelle reti sociali dei ragazzi che sono generative di capitale sociale produce più disuguaglianza sociale e comunque va a detrimento di quegli orientamenti e azioni prosociali che hanno esternalità positive sull'intera comunità locale.

### **Bibliografia**

- Archer M.S., *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003 (tr. it. *La conversazione interiore*, Erickson, Trento, 2006)
- Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, il Mulino, Bologna, 2001
- Barbieri P., *Le fondamenta micro-relazionali del capitale sociale*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", a. XLVI, n. 2, aprile-giugno 2005, pp. 345-384
- Bourdieu P., *Le capital social. Notes provisoires*, in "Actes de la Recherche en Sciences Sociales", 31, 1980
- Coleman J., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in "American Journal of Sociology", vol. 94 Supplement, 1988a, pp. 95-120
- Coleman J., *The creation and destruction of social capital: implications for the law*, in "Notre Dame Journal of Law, Ethics and Public Policy", n. 3, 1988b, pp. 375-404
- Coleman J., *Public and Private Schools*, Basic Books, New York, 1989
- Colozzi I., *Cosa sono i beni relazionali: un confronto fra approcci economici e approccio sociologico*, in "Sociologia", a. XXXIX, n. 2, 2005, pp. 13-20
- Donati P., *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano, 1991
- Donati P., *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari, 1993 (2° ed. ampliata 2000)
- Donati P., *La formazione come relazione sociale in una learning society*, in G. Gili, M. Lupo, I. Zilli (a cura di), *Scuola e società: le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2002, pp. 443-478
- Donati P., *La famiglia come capitale sociale primario*, in P. Donati (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 2003, pp. 31-101
- Donati P., *La conversazione interiore: un nuovo paradigma (personalizzante) della socializzazione*, Presentazione del volume M. Archer, *La conversazione interiore*, Edizioni Erickson, Trento, 2006

- Donati P. (a cura di), *Sociologia. Un'introduzione allo studio della società*, Cedam, Padova, 2006
- Donati P., Colozzi I. (a cura di), *Il ruolo del capitale sociale nei processi di socializzazione: un confronto fra scuole statali e di privato sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2006
- Donati P., Terenzi P. (a cura di), *Invito alla sociologia relazionale. Teoria e applicazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006
- Field J., *Social Capital*, Routledge, London, 2003 (tr. it. *Il capitale sociale: un'introduzione*, Edizioni Erickson, Trento, 2004)
- Harré R., *Personal Being*, Basil Blackwell, Oxford, 1983
- Rossi G., *Il processo di socializzazione*, in P. Donati (a cura di), *Sociologia. Un'introduzione allo studio della società*, Cedam, Padova, 2006, cap. 2.
- Terenzi P., *Per una scuola di qualità. Educazione e società in Italia*, Ideazione, Roma, 2002.
- Versari S. (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Tecnodid editrice, Napoli, 2006.

## LA DISPERSIONE SCOLASTICA COME SPIA PER LA COMPRESIONE DELLA SCUOLA E DELLA SOCIETÀ FRANCESE

Vincenzo Cicchelli

### La scuola come “osservatorio sociale”

La scuola francese è indubbiamente da anni considerata uno dei grandi mali o dei grandi beni della società francese. È stata al centro di numerose riforme varate nel corso degli ultimi 30 anni. Eppure alcuni indicatori che riguardano il successo scolastico degli alunni francesi sono positivi rispetto alle medie europee. Senza omettere le innegabili difficoltà in cui versa la scuola in Francia, occorre partire da tale realtà se si vuole capire il significato che ricopre la scuola in questa società. Non è un caso se gran parte della sociologia francese si sia basata proprio sull'analisi della scuola, perché tale istituto viene considerato come uno dei pilastri dell'analisi di questa società<sup>1</sup>. Non sorprenda allora che diversi autori, indipendentemente dal loro orientamento politico o ideologico, abbiano studiato questa realtà.

La scuola viene storicamente considerata come uno dei grandi strumenti di integrazione nella società francese delle classi popolari prima, dei figli degli immigrati poi. È interessante notare che la scuola è via via diventata una sorta di osservatorio sociale per capire il modo in cui funziona la società francese, per scrutare i suoi presunti mali. Ciò è dovuto al fatto che è nella scuola che si osservano le mancate promesse di quel patto repubblicano così radicato nella auto-rappresentazione della Nazione e che potremmo riassumere con la forte consapevolezza di essere uno stato laico che garantisce un'istruzione uguale per tutti che permette al cittadino, quale che sia la sua origine, di integrarsi nella *politeia*: tale è il significato fortissimo di quello che si chiama *citoyenneté* che possiamo tradurre con cittadinanza, anche se l'accezione francese è più gravida di significati simbolici. Ma perché la scuola è diventata nel corso degli ultimi anni un osservatorio e anche oggetto di grande dibattito sociale? È possibile individuare quattro motivi:

- osservare la scuola significa capire se essa riesce ad espletare la funzione che le è stata attribuita negli ultimi vent'anni, cioè quella di preparare i giovani ad un effettivo

---

<sup>1</sup> Nella vastissima letteratura sull'argomento segnaliamo alcuni libri di sintesi e dibattito: Van Zanten, 2000; Duru-Bellat e Van Zanten, 2006; Terrail, 2005; Dubet, 2004.

ingresso sul mercato del lavoro. Non si tratta solo di considerare questo istituto come un luogo dove si imparano delle competenze, delle conoscenze ma piuttosto come uno strumento che permette di convertire il capitale scolastico acquisito in posizione sociale. Negli ultimi quindici anni i grandi movimenti di protesta espressi dagli studenti vertono sempre sulla riforma della scuola e sui contratti che riguardano l'impiego: il nocciolo del dibattito sta nella rivendicazione di dover convertire il capitale scolastico in una posizione sociale idonea. Quello che è accaduto nei mesi di febbraio e marzo 2006 in tutta la Francia, è sintomo di una forte paura di essere socialmente declassati rispetto alla generazione dei genitori. I ragazzi rivendicano una stabilità professionale per compiere un percorso individuale privato, effettivamente scelto e non subito. Quello che sta accadendo in questi giorni permette di capire meglio la funzione e la disfunzione della scuola e del mercato del lavoro, dato che tali elementi appaiono indissolubilmente legati;

- la scuola permette di accertare il buon funzionamento di un'agenzia di socializzazione quale la famiglia, perché anche in Francia negli ultimi anni è invalsa la tesi secondo la quale un buono scolaro vive in una famiglia con un buon clima relazionale. Sono stati compiuti degli studi che dovevano servire a capire se questa tesi fosse vera e in che modo si potesse procedere per risolvere eventuali problemi. Si tratta della questione della *partnership* fra famiglia e scuola. Orbene tale *partnership* non è un auspicio, esiste in Francia da tantissimi anni, anzi fa parte proprio del funzionamento della scuola pubblica francese, sicché taluni colleghi hanno felicemente coniato l'idea che ci fosse un uso privato della scuola pubblica;

- studiare la scuola significa capire le trasformazioni del legame fra le generazioni e, soprattutto, capire la trasmissione dei valori. Un'altra tesi importante è quella della crisi della trasmissione dei valori e lo si fa studiando la famiglia e la scuola, cioè guarda caso, quelle due aree in cui l'autorità sembra essere oggi sminuita e funzionare meno;

- la scuola è comunque un luogo non soltanto di confronto con la cultura, di crescita, ma è anche un luogo d'incontro fra pari. Una tesi forte della sociologia della giovinezza vuole dimostrare che la giovinezza contemporanea è frutto della forte scolarizzazione, tanto che si può a buon diritto affermare che se non ci fosse la scuola non ci sarebbero nell'ordine infanzia, adolescenza e giovinezza. E allora studiare la scuola significa pure cercare di capire come funziona la socializzazione fra pari, paventando il timore che la cultura giovanile allontani il giovane dalla società degli adulti, impedisca una corretta trasmissione dei valori e sia colpevole di alcuni fenomeni fra cui la dispersione scolastica, la delinquenza ecc.

I quattro elementi summenzionati non sono scollegati, vale anzi la pena di provare a ricomporli in un quadro teorico che abbia l'accortezza di distinguere la scuola come agenzia di socializzazione, come istituto, dal capitale scolastico che essa fornisce.

Queste due realtà devono essere tenute distinte. Da una parte abbiamo la scuola come dispositivo fondamentale dell'integrazione, alla base dell'uguaglianza delle

chance, e propulsore di “elevazione sociale”. Dall’altra abbiamo il capitale scolastico, cioè il titolo di studio. È stato dimostrato che le famiglie cercano di ottenere i diplomi al fine di salvaguardare la propria posizione sociale o addirittura di migliorarla. Quindi il coinvolgimento delle famiglie francesi nella scuola non è un auspicio, è un dato di fatto che è alla base della riproduzione della struttura sociale di questo paese (de Singly e Cicchelli, 2005).

Ma come funziona questo coinvolgimento delle famiglie francesi?

Si può partire da un’indagine che ha coinvolto i genitori di studenti delle scuole medie inferiori. L’80% dei genitori di questi studenti dichiara che i figli dovrebbero studiare fino a vent’anni e anche di più. Questo mostra che, se lo compariamo con dati precedenti, ormai il livello scolastico auspicato si è spostato di molto verso l’alto. Inoltre, le difficoltà scolastiche dei figli non modificano di molto tale aspirazione, poiché il 60% degli intervistati spera che i figli abbiano almeno la maturità. Sei genitori su dieci infine ritengono che un titolo di studio universitario sia il miglior viatico per ottenere un posto di lavoro (Caille, 1992). Il credere nelle virtù dei titoli di studio ha conquistato anche i ceti più modesti (Lahire, 1995).

Andando aldilà di questi auspici, sono state osservate le pratiche educative genitoriali a fronte delle riforme scolastiche messe in atto nella Francia degli ultimi anni. Queste ultime hanno portato una maggiore competizione fra gli studenti, la scuola è diventata in un certo senso più selettiva, richiede un maggior spirito di competizione il che è dovuto alla molteplicità degli indirizzi scolastici e all’aumentata pressione esercitata dai genitori per il successo. Il proliferare di filiere ha trasformato il sistema, l’ha reso molto più opaco di prima, il che significa che i ragazzi e i loro genitori devono dar prova di una grande competenza nel destreggiarsi in un’offerta così ampia.

Occorre saper individuare con esattezza quale sarà il miglior percorso dei figli, anticipare la formazione più spendibile sul mercato del lavoro. È ovvio che in questo processo coloro che sono privilegiati sono i genitori essi stessi insegnanti (Gissot, Héran e Manon, 1994). Quando si vanno a studiare i dati del Ministero della Pubblica Istruzione francese si constata che l’indicatore più interessante è quello dell’uso che si fa della *carte scolaire*, della settorizzazione. Un bambino è iscritto nella scuola di competenza, nel settore dove abitano i genitori, ma è possibile evitare questa settorizzazione tramite delle domande particolari. Quando si vanno a studiare queste domande e si incrociano con la professione dei genitori, si vede che quando l’istituto scolastico è molto lontano dal domicilio dei genitori, sono gli insegnanti che riescono a compiere questa operazione, cioè un insegnante su cinque, mentre nelle altre categorie, le medie superiori, è un genitore su dieci, nel mondo operaio uno su venti (Héran, 1996).

Quando si parla di competizione fra i genitori per ottenere capitale scolastico, si parla anche di riproduzione delle disuguaglianze, c’è questa discrepanza fra un dispositivo statale che deve produrre integrazione, che deve produrre democrazia e uguaglianza.

za, e l'uso che le famiglie stesse fanno della scuola che ingenera disuguaglianza di fatto. Questa individualizzazione del percorso scolastico ha portato a una maggiore responsabilizzazione delle famiglie e paradossalmente una maggiore tutela sui figli. Pensare che oggi i ragazzi siano capaci di compiere un percorso personale è sicuramente una cosa interessante. Quello che si è constatato in Francia è che ciò ha aumentato le figure adulte di tutela, quindi tutto l'orientamento scolastico coadiuvato dagli insegnanti e dagli esperti, ma anche dai genitori stessi che talvolta entrano in conflitto con le scelte degli insegnanti.

Abbiamo dati interessanti che dimostrano quanto ormai il successo scolastico dei figli sia legato all'investimento in capitale umano compiuto dai genitori. Soprattutto sono le madri che hanno trasformato la casa in una specie di appendice della scuola e lo si vede per esempio nell'uso che si fa dell'impiego nel tempo del ragazzo. Essere alunni in Francia è diventato un mestiere. Uno dei tratti fondamentali dell'infanzia e dell'adolescenza è quello di essere dei professionisti del successo scolastico.

Ma il controllo dell'impiego nel tempo non si fa soltanto a livello dei compiti a casa, lo si fa aumentando le *chance* grazie alle attività extrascolastiche (danza, musica, lettura). La lettura per esempio è molto rivelatrice del rapporto con il tempo che alcuni genitori vorrebbero trasmettere. Quando si vanno ad usare indagini sulla lettura si vede che i ragazzi che hanno più attività all'esterno, quindi al di fuori di casa, sono quelli che hanno più tempo per leggere (de Singly, 1993), mentre quelli che guardano più spesso la televisione sono quelli che limitano le altre attività (Chambaz, 1996). Pertanto, a causa di una maggiore complessità del sistema scolastico, i genitori hanno provato ad abolire le distanze fra scuola e famiglia, il che provoca tensioni fra loro e gli insegnanti.

### **La dispersione scolastica in Francia**

Fenomeno sottovalutato per anni, se non addirittura negato. In francese si usa piuttosto il termine *descolarizzazione*, anzi da poco *décrochage* che viene però dal francese del Québec e del Belgio e vuol dire staccare, sganciare.

Negli ultimi anni il Ministero della Pubblica Istruzione ha lanciato un grande programma di ricerche sulla *descolarizzazione*<sup>2</sup>. La prima cosa che salta agli occhi è la diversità dei processi di *descolarizzazione*, cioè tutte le indagini qualitative svolte con interviste, osservazioni partecipate, mostrano che ogni traiettoria biografica è diversa dall'altra. Per poter analizzare questi fenomeni è stata introdotta l'idea di nodo. Il nodo permette di catalizzare un insieme di situazioni, di osservare una configurazione specifica.

---

<sup>2</sup> Per una sintesi cfr. <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/resumes2.pdf>; [http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Bautier\\_Terrail.pdf](http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Bautier_Terrail.pdf).

Primo: la scuola stessa produce descolarizzazione; secondo: le famiglie producono descolarizzazione; terzo: la concorrenza fra la scuola e la socievolezza dei pari. Questi sono i tre elementi su cui si sono soffermate le indagini.

In merito al primo elemento, i dati dimostrano che sono processi che vengono da lontano: l'abbandono scolastico, o *décrochage*, può risalire alla scuola elementare ed esiste quello che è stato chiamato *le décrochage cognitif*, cioè un distacco cognitivo che si basa su di un malinteso. Agli inizi, l'alunno non manifesta particolari segni di indisciplina, si tratta di un conflitto di tipo silenzioso. Sono alunni sempre in disparte, non partecipano alla vita scolastica. Quello che è più interessante notare è che gli insegnanti contribuiscono magari spesso inconsapevolmente a questa sorta di isolamento del giovane.

Secondo elemento: il funzionamento stesso delle famiglie. Si tratta di indagini che riguardano i bambini di famiglie di prima immigrazione, proprio perché la dispersione scolastica si attua maggiormente in questi gruppi e meno nelle classi medie o popolari o nelle famiglie con figli di seconda generazione. Alcune radici della dispersione scolastica si ritrovano nel degrado sociale delle famiglie. Molte volte, soprattutto in alcune famiglie che appartengono a culture diverse, non si è capito bene il significato del capitale scolastico per il successo sociale e quindi questi bambini non sono incoraggiati ad andare a scuola, anzi spesso vengono addirittura scoraggiati e incitati a lavorare. Questo è uno dei primi parametri di integrazione o non integrazione delle famiglie nella società francese, perché laddove invece si studiano le famiglie di seconda e terza generazione si osserva che il capitale scolastico è diventato anche lì il bene supremo, ormai la socializzazione è tale che esse condividono questo anelito alla mobilità sociale.

Terzo elemento: la concorrenza fra scuola e socievolezza del quartiere. Anche lì gli studi dimostrano che questi ragazzi in fase di descolarizzazione hanno una socievolezza più intensa nei quartieri e soprattutto in quei quartieri in cui ci sono attività illecite, attività di spaccio di sostanze stupefacenti, droga e piccoli furti.

**Bibliografia**

- Caille J.-P., (1992), *Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant: attentes et degré d'implication*, Education et formations, 32
- Chambaz C., (1996), *Les loisirs des jeunes en dehors du collège et du lycée*, Economie et Statistique, n° 293
- Dubet F., (2004), *L'école des chances*, Seuil
- Duru-Bellat M. e Van Zanten A., (2006, terza edizione), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin
- Gissot C., Héran F. e Manon N., (1994), *Les efforts éducatifs des familles*, INSEE Résultats, Paris, INSEE
- Héran F., (1996), *Ecole publique, école privée: qui peut choisir*, Economie et Statistique, 293
- Lahire B., (1995), *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard/Seuil
- Singly F. de, (1993), *Les jeunes et la lecture*, Paris, Les dossiers Education et Formations, Ministère de l'Education nationale et de la Culture, Direction de l'Evaluation et de la perspective
- Singly F. de e Cicchelli V., (2005), *La famiglia contemporanea: riproduzione sociale e realizzazione dell'individuo*, in Barbagli M. e Kertzer D. (éds), *Storia della famiglia in Europa*. Vol. 3, *Il novecento*, Roma-Bari, Laterza, pp. 429-478
- Terrail J.-P., (2006) (a cura di), *L'école en France*, La dispute
- Van Zanten A., (2000) (a cura di), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte

## LA DISPERSIONE SCOLASTICA IN SPAGNA

*José Francisco Romo Adanero*

Le statistiche e le inchieste sulla situazione scolastica in Europa e nel mondo posizionano la Spagna ai livelli più alti di abbandono scolastico rispetto ai paesi con uno sviluppo economico-sociale simile.

L'abbandono scolastico è l'indice che si utilizza per misurare la percentuale della popolazione scolastica che non raggiunge il titolo di educazione secondaria obbligatoria (*ESO*), che normalmente si dovrebbe raggiungere a 16 anni o al massimo a 18, prima di iniziare il liceo (*bacchillerato*).

Secondo i dati dell'Istituto Nazionale di Scienza dell'Educazione (*INCE o INE*), quasi un terzo degli alunni adolescenti del nostro paese, studenti della *ESO*, ottiene valutazioni negative. Alle scuole medie il 32% degli alunni ripete un anno scolastico, il 35% non finisce con successo il secondo anno della *ESO*, il 48% non supera il *bacchillerato* e all'università l'abbandono degli studi si aggira sul 50%.

Attualmente gli alunni che non raggiungono il titolo, perché abbandonano il sistema educativo o perché non arrivano al quarto anno della secondaria obbligatoria, rappresentano il 30%. Questo significa che in una classe di 25 alunni, 8 falliscono, con i conseguenti problemi che ciò comporta, inclusi quelli psichici. Matematica, spagnolo e inglese sono le materie nelle quali si registra il maggior fallimento scolastico.

L'indice spagnolo di abbandono (statistiche ufficiali dal Ministero dell'Educazione e delle Regioni) è intorno al 30%; fa peggio solo il Portogallo con più del 45%. Le statistiche ufficiali segnalano le Canarie e qualche altra regione del Sud come le regioni con il maggior grado di abbandono scolastico, intorno al 35,8%; le regioni con il minor grado di abbandono scolastico sono invece l'Asturia del Nord (14%), seguita da Navarra, anch'essa al Nord, vicino al Paese Basco (17,3%), e dal Paese Basco (17,5%). La Catalogna rappresenta un caso distinto dato che l'alta percentuale di abbandono è determinata in gran parte dall'obbligo di studiare in catalano. In queste regioni infatti l'abbandono scolastico misurato secondo i parametri stabiliti dalla legge dell'educazione *LOGSE*, presenta un risultato preoccupante con un tasso di abbandono nelle scuole pubbliche del 41% e nelle private del 20%. Il raffronto dei dati della OCSE, del rapporto PISA 2003, permette di quantificare il tasso di abbandono scolastico per gli alunni che parlano lo spagnolo in Catalogna in 42,62%, mentre in un 18,58% per gli

alunni che parlano catalano. Esiste quindi una differenza molto forte, più di ventiquattro punti, tra le comunità linguistiche della Catalogna. Il rapporto PISA della OCSE, che offre risultati riguardo all'apprendimento della matematica, della lingua, ecc., posiziona la Spagna al livello più basso del rendimento scolastico. Questo rapporto analizza soprattutto l'apprendimento che è un aspetto molto importante dell'educazione, ma non è l'unico, se si guarda la formazione globale della persona.

L'Istituto Nazionale di Scienza dell'Educazione Spagnola, creato per valutare i risultati della riforma educativa del 1990, nel suo primo rapporto del 1996 realizzò una grande inchiesta tra alunni, docenti e genitori, svelando ciò che la società spagnola chiede al sistema educativo. Il direttore di questo rapporto, José Luis Garcia Garrido, cattedratico di pedagogia comparata nella UNED, segnalava che ciò che la società chiede oggi al sistema educativo spagnolo è innanzitutto che realizzi la funzione di "parking" per i ragazzi fino a sedici anni; in seconda istanza che diventino buoni cittadini rispettosi delle regole; che insegni le nuove tecnologie, le lingue straniere in funzione del successo nel lavoro futuro e, solo in ultima istanza, i genitori chiedono al sistema educativo che li educi come persone.

Negli ultimi 36 anni si sono approvate quattro leggi per la riforma e l'ordinamento del sistema educativo spagnolo non universitario e si è in attesa dell'approvazione della quinta legge promossa dall'attuale governo socialista. È certo che le leggi non sono sufficienti per cambiare i soggetti della società, ma già Rousseau affermava che se si vuole cambiare il popolo, il potere deve realizzare questo cambiamento attraverso l'educazione. Le leggi possono almeno contribuire a favorire esperienze educative che rendano i popoli più liberi e più protagonisti della propria storia o più servili o scettici di fronte al destino.

Nel 1970, ancora sotto il franchismo, si approvò la *Ley General de Educación* (LGE) che pretendeva la scolarizzazione obbligatoria e la formazione di future generazioni in grado di continuare il miracolo economico iniziato in Spagna negli anni 60 con l'abbandono dell'autarchia franchista. Il modello seguito era quello della scuola americana, che soppiantò il sistema classico francese europeo di forte impronta umanistica.

Il nuovo sistema forniva conoscenze generali fino ai 14 anni e l'insegnamento generale di base di 8 anni (EGB); in seguito offriva due alternative: il baccellierato unificato polivalente di 3 anni (BUP) e l'ultimo anno prima dell'università come corso di orientamento universitario (COU), e dall'altra parte la formazione professionale.

Allo stesso tempo la Spagna era protagonista di un grande cambiamento sociale iniziato negli anni 60. La famiglia, la Chiesa e gli agenti sociali tradizionali, che realizzavano il compito educativo, cominciarono a perdere forza sociale a causa dell'introduzione di una cultura liberale borghese da una parte e marxista radicale dall'altra. Il passaggio politico dalla dittatura franchista alla monarchia parlamentare, conosciuto come *transizione democratica*, non fece altro che consolidare dei cambiamenti sociali

che si erano cominciati a produrre già negli anni 60. Curiosamente questa tradizione politica e sociale fu realizzata da generazioni formate dalla Chiesa negli istituti di impronta religiosa che Franco appoggiava, ma non sovvenzionava, e anche nelle parrocchie dove i movimenti sindacali e politici preparavano il loro futuro.

A tutto ciò bisogna aggiungere la forza sempre più imponente dei mass media che generava una mentalità dominante sempre più individualista, consumistica ed edonista, una forza soprattutto omologante come già sottolineava Pier Paolo Pasolini.

Il tutto appoggiato, negli anni 70 in modo molto forte, da una corrente pedagogica antiautoritaria che criticava da un lato la figura del maestro e dall'altro la tradizione per il semplice fatto di essere legata al passato.

Il consenso politico che accompagnò la transizione economica permise il consenso anche riguardo all'educazione: ad esempio, furono concesse sovvenzioni statali alle scuole cattoliche, venendo a creare una formula di scuola chiamata *concertada*, che attualmente permette di gestire scuole anche ad altri gruppi sociali vicini al socialismo, a cooperative di professori o fondazioni senza scopo di lucro.

L'avvento alla guida dello Stato del Partito Socialista, agli inizi degli anni 80, determinò dei cambiamenti che favorirono una mentalità statalista: ciò indebolì la *scuola concertada*, data la maggiore intromissione dello Stato, e favorì la nascita di iniziative sociali, le scuole private libere, alcune legate alla Chiesa, altre al mondo dell'impresa che non accettavano le briciole dello Stato in cambio del controllo politico e ideologico.

Il Partito Socialista approvò due grandi leggi a metà degli anni 80. La prima fu la LODE che toglieva al Consiglio dei Professori il controllo della scuola in favore del Consiglio Scolastico a cui partecipavano genitori, alunni, professori, non docenti e rappresentanti del Comune. Lo scopo era una maggiore autonomia ed indipendenza e la partecipazione della società nella scuola per favorire la democraticità. In realtà ciò non si raggiunse.

La seconda legge fu la LOGSE, approvata nel 1990, che pretendeva una trasformazione interna della scuola. Dal punto di vista pedagogico si intese raggiungere l'uguaglianza di opportunità come punto di partenza per l'educazione di giovani generazioni prolungando l'obbligo scolastico ai 16 anni. Inoltre la LOGSE introdusse come fondamenti dell'educazione i principi del costruttivismo, il che ha significato lasciare la scuola e la pedagogia in mano alla psicologia evolutiva: l'educazione si considerava un processo che dovesse adattarsi alle differenti età, come segnalava Piaget, ai fini di favorire l'autoapprendimento dell'alunno, sottolineando il ruolo del professore come intermediario nei processi di apprendimento, seguendo Vygotski e altri. Di conseguenza la scuola è passata in mano ad esperti e tecnici che svilupparono l'apprendimento cognitivo secondo le capacità e le abilità dell'alunno, lasciando in secondo piano o riducendo i contenuti alla costruzione della realtà realizzata dall'alunno.

Dopo sedici anni di applicazioni non si sono avuti i risultati previsti, anzi anche in

condizioni sociali favorevoli si è assistito ad un incrementato dell'abbandono scolastico. Il fatto che vi siano studenti che abbiano difficoltà a superare le esigenze del sistema educativo, implica non solo fattori individuali ma anche educativi, sociali e culturali. I risultati sono catastrofici, come abbiamo potuto comprovare attraverso i dati delle statistiche degli studi realizzati sui livelli della conoscenza della popolazione scolastica.

Non si capiscono le giustificazioni comunque adottate per spiegare questa situazione. I due fattori sociali ai quali si attribuiscono i cambiamenti nei risultati educativi sono: la ricchezza della famiglia e il livello di studio raggiunto dai genitori. Gli esperti infatti inseriscono la maggior parte della popolazione scolastica che abbandona il percorso di studi (71,8%), nel contesto economico, sociale e culturale più basso, e indicano questa situazione quale causa dell'alto indice di abbandono scolastico. In realtà il forte aumento del PIB (*Producto Interno Bruto*) e l'alta percentuale di laureati tra i genitori con figli nella ESO, raddoppiata negli ultimi anni, smentiscono questa tesi.

A ciò si aggiungono i risultati di una inchiesta realizzata nel 2006 dall'*Istituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo* (IDEA) diretto da Alfredo Marchesi, fra i promotori della LOGSE, su "Cosa pensano e come giudicano la propria situazione" gli alunni che abbandonano l'Educazione Secondaria Obbligatoria e stanno partecipando a diversi programmi di *Garantía Social*. Essi ritengono che le due principali cause del proprio fallimento siano la mancanza di interesse (77,1%) e la noia in classe (63,4%), mentre non colpevolizzano i genitori, i compagni e il loro rapporto con l'ambiente scolastico. La maggior parte crede che le lezioni della scuola secondaria siano "noiose e poco connesse con la vita" e che i professori non sappiano motivarli, né comprendere le loro difficoltà nello studio.

Di certo in Spagna c'è la possibilità di uscire da questa situazione ma non dipende dalla sola azione politica. Nel 2002 il Partito Popolare cercò di riformare la LOGSE con una la *Ley de Calidad* (LCE) per cercare di ridurre l'abbandono scolastico attraverso la scelta dell'indirizzo a partire dai 14 anni, il potenziamento della figura del direttore, l'appoggio alla cultura dello sforzo e della disciplina, il recupero della religione come materia all'interno del piano di studi, la creazione di centri *concertados*, il potenziamento della scuola statale e delle scuole bilingue; tutto ciò mantenendo le linee pedagogiche del costruttivismo.

La vittoria del Partito Socialista ha portato ancora una volta al progetto di una nuova legge, la quinta, *Ley Organica de Educación* (LOE)<sup>1</sup> che, seguendo la linea della falita LOGSE, ha provocato una forte reazione sociale.

I cambiamenti prodotti nella società moderna con la presenza di mezzi di comunicazione hanno contribuito a diminuire il valore della scuola proponendo come modello il successo facile e il benessere. Quest'idea ha investito tutti gli aspetti della vita: ad e-

---

<sup>1</sup> Approvata nell'aprile 2006 col 51 % dei deputati.

sempio lo studio e il lavoro sono visti come un “pedaggio” da pagare per poi vivere il week-end o altri momenti di vacanze.

Un altro elemento da mettere in connessione con la problematica della dispersione scolastica è il consumo di droghe, duplicato in questi anni nel territorio nazionale. Negli adolescenti questo inizio precoce può tradursi in un peggior rendimento scolastico, nell'aumento delle assenze, nell'abbandono prematuro degli studi e in una maggiore violenza. Tra gli studenti che abbandonano la scuola il consumo delle droghe, inclusa la cannabis, è più alto che in chi continua gli studi.

Esiste pertanto una dispersione scolastica molto forte che va oltre i dati statistici e che sta obbligando gli esperti a riformulare il concetto stesso di educazione e a dare maggiore valore alla motivazione personale. Sta emergendo, inoltre in Spagna la consapevolezza, anche da parte di personalità appartenenti al mondo scientifico, politico ed economico, dell'importanza dell'educazione e del suo fondamento, ovvero guidare il giovane nella propria crescita personale.

## STARE A SCUOLA HA SENSO?

*Norberto Bottani*

### **Introduzione**

Sempre più spesso si percepisce che le nostre scuole fanno fatica ad andare avanti, le istituzioni scricchiolano, l'istituzione scolastica in particolare è in affanno. Perché allora si continua a mandare a scuola i giovani, perché si obbligano gli studenti a stare per ore e per anni in un ambiente poco allettante? La conclusione di una diagnosi del genere sarebbe di per sé logica: la scuola, così com'è adesso, non ha più senso e quindi anche lo stare a scuola. Questa conclusione va però ridimensionata e analizzata.

### **Stare a scuola ha senso?**

C'è sempre un senso.

Uno studente potrebbe rispondere: “Per me ha senso perché a casa mi annoio mentre a scuola incontro gli amici. Ha senso magari perché imparo qualche cosa. Ha senso perché incontro il tale professore che mi affascina. Ha senso perché scappo da casa. Ha senso perché ho almeno un banco pulito dove sedermi”.

La scuola ha un senso per i giovani, per i docenti o per chi vive della scuola, per le cerchie economiche che fanno affari grazie alle scuole, per le autorità ed i centri di potere visibili od occulti che si sono presi la responsabilità di governare le popolazioni e di usare anche le scuole a questo scopo.

Il senso della scuola dipende da chi e per chi, e dipende soprattutto da dove.

Per comprendere questa precisazione occorre citare un'esperienza condotta due anni fa a Ginevra, al *Bureau Internationale de l'Education*<sup>1</sup> (BIE), la più antica istituzione internazionale che si occupa di politiche scolastiche, fondata nel 1925 come ente privato e divenuta organizzazione governativa nel 1929 sotto la presidenza di Jean Piaget. Dal 1934 in poi, a scadenze regolari, si organizza la *Conferenza Internazionale dell'Educazione* che è stata per decenni una delle rare occasioni per riunire i ministri

---

<sup>1</sup> Maggiori dettagli al sito: <http://www.ibe.unesco.org/French/aboutIBE.htm>

dell'educazione a livello mondiale, dapprima quelli dei paesi affiliati al BIE e più recentemente quelli di tutti i paesi membri dell'UNESCO.

Nel 2004, il tema di questo summit educativo mondiale è stato "Un'educazione secondaria per tutti". La conferenza è stata preceduta da un seminario scientifico imperniato sulla trasferibilità dei modelli educativi da un continente all'altro<sup>2</sup>.

Poiché l'istruzione secondaria, in particolare quella superiore e quella tecnico-professionale, è lungi dall'essere generalizzata a livello mondiale, la questione della sua diffusione nel mondo è un tema affascinante: come divulgarla? Quale modello usare? C'è un modulo migliore di un altro?

Il mondo occidentale ha elaborato sistemi d'istruzione e formazione molto estesi, ma questi sistemi possono essere presi come modello, si possono esportare altrove?<sup>3</sup>

Per completare il punto di vista degli esperti, il BIE ha ritenuto opportuno invitare a Ginevra un gruppo di adolescenti provenienti dall'America Latina e dall'Africa, per ascoltare testimonianze dirette di esperienze alternative, impostate secondo criteri diversi da quelli seguiti nel mondo occidentale per diffondere l'istruzione secondaria. Il gruppo africano era composto di sole ragazze, di varia provenienza, tutte studentesse liceali, selezionate tra le allieve della rete di scuole costruita dalla FAWE (*Forum For African Women Educationalists*), un'organizzazione non governativa che ha messo a punto nel continente africano un modello di formazione imperniato sull'istruzione delle adolescenti.

## Due mondi a confronto

Per la FAWE il miglioramento del continente africano non è ipotizzabile senza la formazione di una élite femminile in Africa e quindi senza lo sviluppo di un insegnamento secondario aperto alle ragazze, in un continente dove l'istruzione secondaria *tout court* è pressoché assente. A questo scopo, la FAWE ha creato propri centri di formazione secondo un modello articolato attorno ai seguenti obiettivi:

- esigere profitti scolastici elevati ed in particolare portare le ragazze a conseguire la maturità;
- favorire tra le ragazze la promozione della fiducia in sé;
- sviluppare le abilità retoriche necessarie per riuscire ad esprimere le proprie opinioni in contesti diversi;
- stimolare lo spirito d'iniziativa nella vita associativa;
- acquisire una buona igiene di vita, un obiettivo che ha un senso ben reale in un

---

<sup>2</sup> Gli atti del seminario sono stati pubblicati a cura di Bottani, Magnin e Zottos presso lo SRED di Ginevra <http://www.ge.ch/sred/publications/cahiers/14sec/sec.html>

<sup>3</sup> Una presentazione succinta del seminario in italiano si trova sul sito dell'ADI, [http://ospitiweb.in-dire.it/adi/Secondaria/Secondaria\\_frame.htm](http://ospitiweb.in-dire.it/adi/Secondaria/Secondaria_frame.htm)

continente dove la media della speranza di vita è all'incirca di 50 anni e dove il tasso di mortalità infantile nei primi anni di vita è altissimo, non foss'altro che per il mancato rispetto di norme igieniche fondamentali.

Il contratto pedagogico della FAWÉ mette al bando qualsiasi forma d'assenteismo scolastico, una piaga molto diffusa nei paesi africani. Il progetto FAWÉ si distingue dunque dal modello scolastico occidentale, sebbene riprenda alcune sue componenti marcati.

A Ginevra, nel corso dell'incontro, si sono fatte incontrare le studentesse della FAWÉ con coetanee ginevrine, frequentanti scuole dell'insegnamento secondario superiore. Questo confronto ha fatto apparire una differenza fondamentale tra i due gruppi: per le ragazze africane, la scuola aveva un senso vitale, per le ragazze ginevrine, invece, la scuola non ne aveva, era un lusso superfluo. Le une sapevano in modo molto chiaro perché si va a scuola e si studia, le altre avevano idee confuse in merito.

Ecco la ragione per cui alla domanda: stare a scuola ha senso? non si può che rispondere: dipende da dove. Il che significa che la scuola non è un pilastro fondamentale della società, non è in assoluto un'istituzione indispensabile per la vita comunitaria.

Lo può essere, in certi casi lo è, ma non lo è sempre ed ovunque. Nel mondo opulento occidentale, per una parte degli studenti, la scuola non è più un'istituzione credibile, e non è nemmeno un'istituzione giusta ed equa che premia correttamente il merito. Le scuole sono poco attraenti, poco convincenti ed a molti sembrano anche poco serie. Si frequentano senza più sapere bene perché. Una delle poche ragioni che ne giustificano la frequenza è il conseguimento di un diploma, ancorché svalutato, che funziona però come un'assicurazione sulla vita. Non c'è da meravigliarsi se una parte dei giovani decide di farne a meno. Il modello occidentale d'istruzione è in crisi come lo testimoniano molti insegnanti di qualsiasi ordine di scuola. Il rispetto nei confronti dell'istituzione è venuto meno; la sua autorità (quella morale e culturale) è andata a ramengo.

Occorre anche sapere per chi ha ancora un senso stare a scuola.

In altri termini non possiamo scordare di porre il problema nei termini classici della sociologia e delle distinzioni tra gruppi sociali. Per certi gruppi sociali lo stare a scuola ha più senso che non per altri. Per esempio, in Francia parecchie ricerche confermano che certe famiglie sono capaci di avere un uso privato della scuola statale, ossia di servirsi della scuola statale e delle sue modalità di selezione per impostare elaborate strategie educative. È notorio che le famiglie dei professori, dei maestri, dei docenti, per le quali la scuola ha un senso, riescono a trasmettere ai propri figli questa rappresentazione, mentre invece per una maggioranza dei giovani dei ceti medi o delle classi sociali meno favorite, la scuola, così come è ora, non appare nemmeno come un'opportunità di promozione sociale, dove si possono acquisire i codici linguistici e comportamentali nonché gli apprendimenti essenziali che consentono di conseguire una carriera nella vita.

### Perché ha perso senso lo stare a scuola nelle nostre società?

L'istituzione scolastica nel mondo occidentale ha perso senso con la massificazione dell'insegnamento e dell'istruzione. Un'istituzione che si prefigge di tenere intere generazioni a scuola fino a 18-19 anni non può essere la stessa di quella che cinquant'anni fa portava al diploma il 10% di una classe di età.

La politica della massificazione dell'istruzione è stata adottata, perseguita ed imposta in maniera trionfalistica, senza ponderare le conseguenze di una scelta del genere e senza stanziare, nella maggiore parte dei casi, le risorse ed i mezzi necessari per sostenerla. In Italia, per esempio, in un'indagine<sup>4</sup> condotta alcuni anni fa in Campania si è scoperto che la metà degli edifici e delle strutture pubbliche destinate alla scuola erano inadeguate, che buona parte di esse non erano in regola con la normativa edilizia, che in molti centri, all'inizio di ogni anno scolastico, mancavano aule, che molti locali erano stati saccheggianti durante le vacanze, che la sporcizia era sovrastante in molte sedi scolastiche, al punto che molte scuole erano infestate dai topi.

Questo stato di cose è la manifestazione di politiche scolastiche demagogiche che propongono obiettivi non conseguibili, oppure obiettivi raggiungibili solamente dopo una radicale revisione di molte pratiche scolastiche, di modi di fare decennali e perciò rassicuranti, di comportamenti rituali e di linguaggi simbolici raffinati.

La massificazione dell'insegnamento e dell'istruzione pone un problema di credibilità dell'istituzione. L'espansione conclamata della scuola e l'insistere sulla necessità di un'istruzione prolungata per *riuscire* nella vita, hanno fatto credere a larghi strati della popolazione ed agli operatori scolastici che occorre conseguire a tutti i costi un diploma, un pezzo di carta vidimato dalle autorità scolastiche, per trovare un posto di lavoro e per credere in sé, avere fiducia nelle proprie capacità.

In questo modo la scuola di massa si trova fatalmente tra l'incudine e il martello: meno i diplomi sono rari, meno sono utili perché non servono più a fare la differenza, ma diventano però anche più indispensabili perché senza diplomi è impossibile entrare nella vita attiva o intraprendere studi più lunghi. Come dicono gli allievi: 'La maturità non serve più a nulla, ma senza la maturità non sei più niente'<sup>5</sup>.

La corsa al diploma non serve più e genera nuove ingiustizie e disparità, perché chi ha i mezzi potrà sempre andarsi a cercare un diploma suppletivo, facendo altri anni di scuola, in un'inflazione che sfianca chi non può permettersi di resistere fino al traguardo finale. La popolazione della scuola di massa non è più composta "né di eredi, né di borsisti", cioè di studenti capaci di rispettare le regole della convivenza scolastica e di

<sup>4</sup> Ammaturo N. (a cura di) *Una sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania* - Ed. FrancoAngeli, Milano 2003.

<sup>5</sup> François Dubet *Le déclin de l'institution* - Ed. Seuil, Paris 2003.

apprendere i codici scolastici più elaborati, più impliciti e più paradossali, come per esempio l'arte di riuscire a scuola senza essere "secchioni"<sup>6</sup>.

Per decenni si è condotta una politica scolastica pernicioso, ingannevole, che ha manipolato le classi sociali meno favorite, facendo loro credere che con l'istruzione i figli avrebbero potuto aspirare ad una vita migliore. Queste promesse si stanno rivelando fallaci: i tassi elevati di dispersione sono un sintomo delle difficoltà che gli studenti dei ceti popolari incontrano per seguire un programma di scolarizzazione che presuppone competenze e caratteristiche che non posseggono.

Un'istruzione di massa giusta e di qualità esige cambiamenti radicali dell'impianto scolastico, dei curricula, dell'organizzazione quotidiana delle scuole e, *dulcis in fundo*, professionisti dell'istruzione con una preparazione adeguata, ben diversa da quella impartita ora, nonché di numerosi specialisti che operino all'interno della scuola in simbiosi con i docenti. Il modello scolastico attuale non è più all'altezza di questa sfida.

Se l'obiettivo da conseguire è quello di portare tutta una generazione, nessuno escluso, a conseguire un diploma credibile, un diploma non svalutato, allora l'istituzione scolastica attuale non è più difendibile. L'impianto fa acqua da ogni parte e la corsa in avanti (scolarità prolungata, moltiplicazione degli indirizzi di studio, creazione di diplomi di nuovo genere) è una spirale inflazionistica che crea l'illusione del miglioramento e del progresso, ma che in realtà aggrava i mali e li sposta da un livello all'altro del sistema.

### Una didattica malcompresa?

Un altro punto sul quale è utile impostare una riflessione è la *pedagogia praticata* nelle scuole. A questo riguardo occorre distinguere tra pratiche didattiche e pedagogiche che si applicano realmente nell'insegnamento ed i discorsi pedagogici in voga che costituiscono una specie di *doxa* educativa che compone ciò che si considera come pedagogicamente corretto oggi. Dal punto di vista della ricerca scientifica sulla scuola mancano i dati e le informazioni per appurare come si attua la transizione dal discorso pedagogico alle pratiche educative dei principi che compongono la griglia della dottrina pedagogica proclamata nelle istituzioni di formazione degli insegnanti, negli indirizzi pubblicizzati in maniera maggioritaria dalle associazioni magistrali, negli insegnamenti della pedagogia accademica e nelle pubblicazioni delle organizzazioni pedagogiche.

I principi e gli indirizzi del costruttivismo pedagogico hanno alle spalle decenni di ricerche scientifiche, realizzate nel corso del XX secolo, sull'apprendimento scolastico e l'apprendimento *tout court*, sull'insegnamento e sull'articolazione tra insegnamento ed apprendimento.

---

<sup>6</sup> Dubet, *ibid.*

Orbene, il passaggio delle conoscenze prodotte negli ambienti scientifici agli operatori scolastici non è un'operazione banale, che si realizza meccanicamente oppure che si possa decretare per legge. Questo trasferimento è un esercizio complesso d'interpretazione e traduzione, che coinvolge parecchi intermediari. Da questo punto di vista, il sistema scolastico non è comparabile a quello della sanità dove si pone pure il problema della diffusione dei saperi elaborati dalla ricerca scientifica. Il sistema scolastico è articolato in modo diverso da quello della sanità e funziona in un altro modo: *in primis*, la raccolta di prove sperimentali della validità di determinate ipotesi sugli apprendimenti non è per nulla semplice; poi, l'applicazione su larghissima scala, nel mondo della scuola, di conoscenze messe a punto sperimentalmente nei laboratori o nelle innovazioni su piccola scala, ossia la generalizzazione delle conoscenze, modifica le condizioni sperimentali e quindi suscita reazioni diverse da quelle osservate od anticipate; infine, i docenti hanno un rapporto con le autorità e con gli studenti basato su contratti professionali ed impegni etici diversi da quelli dei medici.

Si deve dunque ipotizzare che determinate forme d'interpretazione nelle pratiche scolastiche dei principi costitutivi delle teorie dell'apprendimento messi a punto dalla ricerca scientifica sono collegate con la dispersione scolastica, esercitando un'influenza sui comportamenti degli alunni in classe, agendo sulla voglia ed il piacere di apprendere, determinando le strategie d'apprendimento e condizionandone l'efficacia.

### **Il caso della cultura dell'errore nell'insegnamento<sup>7</sup>**

Un punto meritevole di approfondimento è il trattamento dell'errore nelle sequenze didattiche rispetto all'importanza euristica dell'errore nelle procedure d'apprendimento.

Le ricerche sugli apprendimenti hanno modificato il concetto di errore rispetto alle pratiche invalse nella pedagogia tradizionale. Anche nel settore delle ricerche sull'apprendimento l'errore del discente è diventato un oggetto di studio, analizzato minuziosamente, come succede del resto in altri campi, per esempio nello sport.

Dall'errore si impara. L'errore insegna qualcosa, rivela la presenza di un ostacolo che può rivestire molteplici forme. I comportamenti normativi a scuola giudicano e puniscono gli errori, selezionano il discente ideale costituito dalla figura di colui o colei che non sbaglia o che sbaglia il meno possibile. È bravo chi non commette errori e l'obiettivo da perseguire è svolgere prove esenti d'errori. La cultura dell'errore ha ribaltato questa impostazione: l'errore non va più punito. L'errore lo si analizza come se fosse un ingrediente costitutivo dell'apprendimento. Esso ha assunto una funzione nella procedura d'apprendimento e i docenti sono invitati a capire gli errori, a studiarli, a fare leva sugli errori per rimuovere i blocchi che impediscono o frenano la costruzione delle

---

<sup>7</sup> Rinvio al numero monografico della Rivista Svizzera delle scienze dell'educazione, No,1, 2006.

operazioni logiche e l'acquisizione delle conoscenze scolastiche. Non a caso, uno dei campi d'indagini molto fertili aperti con la pubblicazione dei risultati dei test PISA svolti dall'OCSE<sup>8</sup> è l'analisi degli errori e non delle risposte giuste fornite dagli studenti nel test: quali sono gli items con maggiori errori? Che tipo di errori sono ricorrenti per una determinata serie di items e nelle varie categorie di competenze? L'errore permette di sviscerare le modalità d'apprendimento?

L'attenzione verso l'errore è quindi un corollario del mutamento radicale operatosi nel corso del XX secolo del concetto d'apprendimento e della teoria dell'apprendimento. Dall'intolleranza zero verso l'errore si è passati nel corso di un secolo all'indulgenza plenaria. Questa trasformazione è connessa ad un problema fondamentale dell'accesso alla conoscenza, ossia al passaggio da una concezione tecnica della conoscenza, secondo la quale la conoscenza è acquisita per definizione, è esercizio di pratiche trasmesse, è mantenimento di queste pratiche, riproduzione delle stesse, ad una concezione della conoscenza prodotta da una intenzione creativa innovatrice, frutto di operazioni implicanti un'attività del discente, che si autoregola, costruisce un sapere in un contesto cooperativo e in situazioni concrete.

Nel primo caso, l'errore è un'infrazione a procedimenti predeterminati, è manifestazione di una incapacità a riconoscere questi procedimenti, mentre nel secondo caso l'errore costituisce una parte integrante e visibile dell'apprendimento. In ballo sono qui certezze secolari messe in dubbio dalle scoperte della psicologia dello sviluppo e dall'epistemologia genetica, che non hanno però risolto il problema della scissione irrimediabile fra dimensione oggettiva della conoscenza e quella soggettiva, contestualizzata.

La questione di fronte alla quale ci si imbatte nella cultura dell'errore è quella della derivazione della conoscenza astratta e oggettiva dal concreto soggettivo. La logica della scoperta e la psicologia della ricerca restano legate al problema della fondazione di una conoscenza "vera", "valida", "condivisa"<sup>9</sup>. Questa è la tela di fondo della cultura dell'errore in pedagogia. Nel corso degli ultimi decenni del XX secolo gli insegnanti sono stati indotti a prestare troppa attenzione al significato dell'errore.

Si è così sviluppata un'empatia al livello delle interazioni tra insegnanti e studenti, rispettosa dell'errore degli uni e quindi problematica per l'insegnamento degli altri.

Che fare di fronte agli errori? Come comportarsi? Quando correggerli e quando, invece, dopo averli reperiti ed interpretati, servirsene come leve per indirizzare, promuovere, modificare strategie e modalità di costruzione ed assimilazione delle conoscenze?

Le ricerche scientifiche condotte con l'uso delle telecamere in classe (le ricerche con video) hanno rivelato quanto difficile sia per un insegnante, nel pieno dell'azione,

<sup>8</sup> Per dettagli si consulti [www.oecd.org/Pisa](http://www.oecd.org/Pisa).

<sup>9</sup> Per un'ampia trattazione di questi argomenti si veda la voce «conoscenza» nell'Enciclopedia Einaudi.

ossia durante una lezione in classe oppure nel corso di una sequenza didattica, reperire gli errori “significativi”, quelli sui quali fare leva per sbloccare un ostacolo, far progredire un’intera classe e non solo un singolo discente.

La cultura dell’errore ha pertanto destabilizzato gli insegnanti e rese fragili le pratiche d’insegnamento. Essa ha per altro privato di punti di riferimento i discenti e le famiglie. Dopo un secolo di ricerche sull’apprendimento, l’errore non è più considerato come patologico e non è più da sradicare: quest’impostazione comporta un radicale cambiamento del concetto di sapere scolastico, della concezione dell’insegnamento e degli obiettivi della scuola.

Si tratta di una vera e propria rivoluzione che si sta svolgendo sotto i nostri occhi, che sta facendo molte vittime, sia tra gli insegnanti che tra gli allievi, non perché i principi che la governano siano sbagliati ma perché il cambiamento si effettua in un contesto sbagliato, ovvero in un sistema che non ha operato le mutazioni necessarie per essere compatibile con le indicazioni provenienti dalla ricerca scientifica, perché è mal pilotato e perché non si sono stanziati le risorse necessarie per impostarlo ed attuarlo. Ipotizzo dunque che una parte della dispersione scolastica sia imputabile a questo tipo di problemi.

Nell’operazione mirante a dare un nuovo senso alla scuola, a farne un luogo di apprendimento ed una casa della conoscenza, si è aperto un baratro (per ragioni che occorrerebbe analizzare e discutere) che la sta travolgendo e che lascia anche intravedere una sua possibile scomparsa.

## DISAGIO E DISPERSIONE: UNO SGUARDO DAL PUNTO DI VISTA DELL'AZIONE COMUNITARIA

*Antonio Giunta La Spada*

Le considerazioni e le riflessioni che sono chiamato a sviluppare, in conclusione di questo seminario, saranno il più possibile semplici e lineari, anche perché abbiamo avuto molte sollecitazioni che arricchiscono lo scenario del tema della dispersione scolastica, che è strettamente connessa al disagio giovanile nelle sue varie sfaccettature. Questo aspetto va sempre attentamente considerato: il tema della fuoriuscita dal sistema scolastico formativo, il tema degli abbandoni, delle ripetenze o comunque degli insuccessi, va strettamente connesso con l'analisi del fenomeno complesso correlato al disagio giovanile.

Noi dal nostro osservatorio della Direzione Generale per gli Affari Internazionali constatiamo che questa tematica è stata fatta oggetto di una riflessione ampia e comune in ambito europeo. L'istruzione non è politica comune e dunque i parametri del Consiglio Europeo di Lisbona non sono vincolanti per gli Stati membri e tuttavia hanno avuto un effetto importante di "traino" delle politiche nazionali. Anche per questo motivo, ad esempio, l'indagine internazionale OCSE-PISA viene accompagnata da un sempre più ampio ed articolato dibattito sulle politiche educative.

Riaffermare, da un lato, la centralità delle politiche educative della formazione e, dall'altro, l'importanza della complementarietà delle politiche educative e formative con le altre politiche (le politiche sociali, occupazionali, economiche), ha fatto sì che l'agenda educativa venisse posta al centro delle politiche nazionali -al di là di quelle che sono le congiunture politiche e gli assetti istituzionali dei singoli Stati-, promuovendo la riflessione sul ruolo e le prospettive della scuola e della formazione, sia in termini di competitività (e quindi, se vogliamo, in termini di integrazione dei mercati e di sviluppo economico), sia in termini di coesione sociale (e quindi in termini di cittadinanza attiva, di partecipazione e accesso).

Nel mentre si affermava questa centralità dell'educazione andava riaffermandosi la convinzione che la politica educativa e formativa doveva essere vista insieme alle altre politiche. Centralità della scuola, quindi, ma alla stesso tempo complementarietà ed, a livello di ciascuno cittadino, diritti di cittadinanza e quindi di crescita, di sviluppo della

persona. La cittadinanza come *civitas* richiama al valore del capitale sociale di cui è portatrice la comunità a cui il singolo cittadino fa riferimento.

Se oggi, dunque, parliamo dei parametri che non raggiungiamo, ad esempio in termini di riduzione della dispersione scolastica, questo è dovuto allo sforzo comune che ha fatto l'Unione Europea per accordare 25 Stati. Insomma, gli indicatori di Lisbona hanno determinato un effetto enorme, perché sostanzialmente si è sviluppato un processo di convergenza delle pugne educative in cui, riaffermando la centralità dell'istruzione e della formazione e lasciando autonomia agli Stati membri, si è prodotto un processo di condivisione sociale di obiettivi comuni e di strumenti di valutazione dei risultati raggiunti.

È bene rimarcare che è del tutto inusuale, anzi eccezionale, che gli Stati membri dell'U.E. abbiano redatto rapporti nazionali che rendano conto dei progressi realizzati rispetto a degli obiettivi comuni; si sono così sviluppati processi di convergenza delle politiche educative - al di là del raggiungimento degli obiettivi che per l'appunto non sono vincolanti come è stato dichiarato dal Consiglio Europeo di Lisbona e che non sono sostitutivi rispetto a quelli nazionali. Ciò ha determinato nel tempo un processo di consolidamento di orientamenti condivisi su temi che vengono individuati come patrimonio comune di problemi che tutti gli Stati devono affrontare.

Le relazioni presentate dimostrano che il *malessere* è comune a tutti i sistemi educativi e formativi e quindi prescinde dagli orientamenti politici e dagli assetti istituzionali dei singoli Paesi membri dell'U.E.. Perché c'è questo *malessere comune*? Il fatto è che il capitale di conoscenze e competenze, che prima veniva acquisito "una volta per tutte" all'interno del sistema scolastico formale, è oggi facilmente usurabile, al punto che si è reso necessario coniare lo slogan dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, il *lifelong learning*.

Disagio e dispersione, orientamento, apprendimenti, *lifelong learning*. Sono sfide che fanno tremare le vene ai polsi e richiedono che strutture organizzate e complesse come quelle dei sistemi educativi, per loro natura almeno in parte inerziali, divengano capaci, come prima condizione per la riuscita, di aprirsi, di non restare isolati. Ecco allora che il capitale sociale, cioè l'insieme delle relazioni che costituiscono il tessuto collettivo di una comunità -che quindi prescindono dalle competenze, dalle conoscenze dei singoli individui che fanno parte di quel gruppo-, è chiamato ad entrare in stretta correlazione con il momento educativo. In altre parole possiamo dire che la scuola da sola non è più l'unica agenzia formativa, accanto alla famiglia, perché occorre una varietà articolata di altri apporti formativi.

Il fatto che la scuola non debba rimanere sola in questa battaglia è convinzione oramai acquisita ed ampiamente condivisa; ne è un esempio il fatto che gli Stati membri dell'U.E. cerchino di stabilire delle strette connessioni anche, ad esempio, per le politiche occupazionali, oltre a quelle educative. Le sessioni congiunte fra i Ministri dell'Is-

truzione, i Ministri della Gioventù, i Ministri del Lavoro sono ormai una prassi consueta. Questo ha determinato l'individuazione di una serie di opzioni, che ovviamente necessitano di scelte lasciate alla competenza delle politiche nazionali.

La prima opzione è quella di creare un sistema scolastico come ambiente aperto di apprendimento, con un rapporto educativo, che sia il più possibile permeabile fra scuola ed extra scuola, tra scuola e al territorio. I docenti sanno che è una idea non nuova che necessita di strumenti operativi, però è un elemento determinante.

Seconda opzione è quella di rendere l'apprendimento attraente. Non c'è nulla di più pericoloso di un sistema di apprendimento demotivante, noioso; la scuola quando è noiosa rischia di non raggiungere i propri obiettivi.

Terza opzione, la diversificazione non solo dei percorsi personali, ma anche delle diverse tipologie dell'offerta formativa, cosa universalmente condivisa, ma anche estremamente difficile da realizzare. È evidente che lo strumento scuola è a disagio rispetto ai processi sociali in sempre più rapido mutamento, però è pure vero che la scuola ha affrancato milioni di persone e permesso veri e propri "salti sociali": però ora questo meccanismo è meno efficace.

Cosa è stato possibile fare rispetto a queste tematiche, ad esempio, a livello di piano operativo nazionale per le regioni obiettivo uno? Abbiamo realizzato cose concrete e visibili, dei centri di servizio polivalenti che sono centri di risorse della scuola aperti al territorio; il quartiere, l'ente locale, la comunità partecipa interamente con la scuola alla gestione di questi servizi offrendo una formazione che è estesa, oltre agli studenti, anche alle loro famiglie, ai lavoratori. Sono opere concrete che abbiamo realizzato in più di cento centri delle regioni dell'obiettivo uno.

Si tratta di esempi concreti di interazione fra il sistema scolastico formale e ciò che esiste al di fuori della scuola, fra un apprendimento limitato all'età scolare ed uno che riguarda gli adulti, con una forte apertura al territorio e alle comunità di riferimento.

Altra modalità di apporto di capitale sociale è stata rappresentata dalle migliaia di progetti, di iniziative di cooperazione comunitaria, di cooperazione transnazionale realizzate dalle scuole, che costituiscono un autentico reticolo, un tessuto connettivo rappresentativo del capitale sociale europeo e che consentono lo sviluppo di un'autentica cittadinanza europea, determinando una forte crescita di aspettativa rispetto alla dimensione europea dell'educazione.

Questa sarà l'autentica sfida collegata in ambito europeo alla coesione sociale e alla cittadinanza: arrivare a una dimensione europea dell'educazione, rispettosa del pluralismo e delle diversità.

Questi sono solo alcuni esempi delle politiche europee che, senza nascondere le difficoltà e i limiti, ci sostengono nel percorso che siamo chiamati a compiere di promozione di percorsi di istruzione e formazione rispondenti al bisogno educativo dei nostri ragazzi.

## CAPITOLO II

### **UNA RICERCA QUALITATIVA IN EMILIA-ROMAGNA**



## BUONE PRATICHE DI CONTRASTO ALLA DISPERSIONE

*Paolo Terenzi*

### **1. Dispersione: monitoraggio del fenomeno**

Il tema dell'educazione torna ad essere oggi, e non solo in Italia, di grande attualità. Negli ultimi anni sono stati pubblicati numerosi studi e si sono moltiplicati convegni, dibattiti e articoli sulla stampa relativi all'argomento. Alla base di questo rinnovato interesse ci sono senza dubbio molteplici fattori, non sempre di facile individuazione. Alcuni possono essere ricondotti a cause contingenti ed altri sono invece legati a tendenze socio-culturali di lungo corso e di ampia influenza all'interno delle società occidentali. Accanto a fattori contingenti ce ne sono altri che inducono le istituzioni internazionali e gli stati a vedere nell'educazione una priorità del XXI secolo. Nelle riflessioni su numerosi temi, economici (capitale umano, teorie dello sviluppo) o sociali (crisi delle identità, multiculturalismo), affiora la necessità di ripensare le relazioni educative.

Non è un caso, perciò, se molti ambiti della condizione umana sono analizzati oggi dal punto di vista di una maggiore interrelazione con i sistemi formativi. Appare oggi inoltre evidente che non si può affrontare l'attuale crisi di significato che attraversa la sfera dell'identità giovanile<sup>1</sup>, senza rivolgere uno sguardo privilegiato alle istituzioni formative e alla presenza di "altri significanti". In un momento in cui non è retorico chiedersi se, e in che misura, la cultura europea sia ancora fondata su un *ethos* comune<sup>2</sup>, le relazioni educative sembrano assumere sempre di più un significato fondamentale.

Proprio per questo la discussione sulla scuola non può essere condotta solo su un terreno tecnico, lasciando la valenza educativa e culturale delle istituzioni formative in secondo piano, come se questa fosse marginale o solo "funzionale" ad interessi economici e sistemi politici. La sfida dell'educazione è invece oggi, prima di tutto, una sfida culturale, una sfida relativa al significato, al senso dell'educare stesso<sup>3</sup>.

Uno dei fattori che rimettono al centro l'educazione è ancora oggi il problema della dispersione.

---

<sup>1</sup> Cfr. P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *Giovani e generazioni: quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna, 1997.

<sup>2</sup> J. Stoetzel, *I valori del tempo presente. Una inchiesta europea*, Einaudi, Torino, 1984, p. 7.

<sup>3</sup> P. Donati, *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano, 1996, pp. 390-391.

## 2. La situazione in Emilia-Romagna

Per offrire il quadro di insieme in cui si inserisce la ricerca qualitativa è utile proporre numeri relativi all'Emilia-Romagna<sup>4</sup>, i dati sulle irregolarità (ripetenze e interruzioni) relativi al triennio 2003-2005 si attestano al 5% nel quinto anno della scuola Primaria, all'11% nell'ultimo anno della Secondaria di primo grado e raggiungono il loro massimo nel triennio della Secondaria di secondo grado (22 - 24% degli iscritti).

Nello specifico, i tassi di ripetenza appaiono in lieve diminuzione nella Secondaria di primo grado mentre rimangono preoccupanti nella Secondaria di secondo grado (in questo caso, peraltro, il fenomeno non è solo regionale, ma anche nazionale ed europeo).

Il quadro si differenzia rispetto al genere, agli indirizzi di studio e, anche se in misura minore, rispetto al territorio. In Emilia-Romagna, come in Italia, gli istituti meno colpiti sono i licei (2-2,5%), le irregolarità invece sono più consistenti negli istituti tecnici e negli artistici (7%) e soprattutto negli istituti professionali (9%). Un dato preoccupante è anche quello degli studenti promossi con debito formativo che risultano essere il 28% nei licei e ben il 40% negli Istituti professionali. I tassi di abbandono scolastico sono particolarmente significativi nel passaggio dal primo al secondo anno delle scuole Secondaria di secondo grado dove si attesta (tra il 2003/2004 e il 2004/2005) attorno al 7,4%.

Gli indici della dispersione in Emilia-Romagna in media sono migliori rispetto a quelli nazionali. Il rapporto tra i diplomati dei corsi quinquennali delle scuole secondarie di secondo grado e la popolazione residente è del 78,4% in Emilia Romagna (a fronte del 67,3% in Lombardia, del 72,7% in Veneto, del 74,9% in Toscana).

Il rapporto tra gli alunni ripetenti e gli iscritti complessivi nello stesso anno di corso, in tutti gli ordini di scuola, è minore o uguale in Emilia-Romagna rispetto all'Italia (tab. 1).

---

<sup>4</sup> Cfr. USR, Irre, Regione Emilia-Romagna, *Emilia-Romagna. Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2006. I dati statistici regionali e i confronti con le medie nazionali, sono stati tratti dai preziosi contributi di A. Spallacci, *Emilia-Romagna e Italia: indicatori a confronto* (pp. 23-31) e di L. Stellacci, *Gli indicatori di Lisbona e l'Emilia-Romagna* (pp. 43-56). Si vedano anche: Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, *Essere studenti in Emilia-Romagna*, Bologna, Settembre 2005, pp. 39-44; C. Bertelli, F. Marostica, S. Versari, *Dispersione e orientamento*, in Usr, Irre, Regione Emilia-Romagna, *Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, pp. 118-131.

Tab. 1 - Tasso di ripetenza (dati 2004-2005)

Indicatori	Emilia Romagna	Italia
Secondaria di I grado	2,2	3,2
Secondaria di II grado	6,0	6,5
Secondaria di II grado per indirizzo	2,5 licei	2,9
	4,2 magistrali	4,5
	7,0 tecnici	8,1
	9,0 professionali	9,8
	7,4 artistici	7,5

Fonte: USR Emilia-Romagna

Sul fronte del monitoraggio si segnala che le diverse azioni di contrasto esaminate possono contare su iniziative di rilevazione del fenomeno di natura istituzionale come l'Osservatorio sulla scolarità promosso dalla Provincia di Bologna e l'Anagrafe degli Studenti della Regione Emilia-Romagna. Il primo progetto<sup>5</sup>, nato come sviluppo dell'anagrafe dell'obbligo formativo (secondo la legge 144/99 e il D.P.R. 257/00), coinvolge provincia e comuni ed intende monitorare l'obbligo formativo per prevenire casi di abbandono. L'Anagrafe degli Studenti della Regione Emilia-Romagna, in rete dalla fine del 2005, intende monitorare i percorsi formativi di tutti i giovani residenti nella regione. Attraverso l'incrocio di quattro banche dati, relative ai residenti, alle scuole, alla formazione professionale, all'apprendistato, sono tracciate le scelte dei giovani fino al conseguimento del diploma o della qualifica professionale.

### 3. Il disegno della ricerca

L'indagine qualitativa<sup>6</sup>, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e affidata al Dipartimento di Sociologia dell'Università di Bologna<sup>7</sup>, non intendeva studiare il fenomeno della dispersione da un punto di vista teorico, né dal pun-

<sup>5</sup> Cfr. B. Giullari (a cura di), *Verso un osservatorio sulla scolarità*, Carocci, Roma, 2003. Sul tema della osservazione da un punto di vista teorico si veda anche M.L. Pombeni, C.M. Bonini (a cura di), *Disagio scolastico: strumenti di osservazione e di intervento*, Il Ponte Vecchio, Cesena, 2000.

<sup>6</sup> Una prima sintesi dei risultati dell'indagine è in F. Carugati, P. Terenzi, S. Versari, *Le buone pratiche per il contrasto alla dispersione*, in USR, Irre, Regione Emilia-Romagna, Emilia Romagna. *Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2006, pp. 226-240. Per una trattazione più completa si rimanda a P. Terenzi, *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

<sup>7</sup> La ricerca affidata all'Università di Bologna si è avvalsa del supporto di un Comitato Tecnico Scientifico composto, per l'Università, dai proff. Sergio Belardinelli, Ivo Colozzi, Paolo Terenzi (responsabile operativo) e, per l'Ufficio Scolastico Regionale, da Stefano Versari, Luciano Rondanini, Assunta Parrillo.

to di vista dei ragazzi dispersi o a rischio di dispersione<sup>8</sup>. L'attenzione si è invece indirizzata all'analisi delle azioni di contrasto alla dispersione scolastica e di promozione del successo formativo in Emilia-Romagna. In particolare, la ricerca individua e analizza alcune tendenze emergenti per offrire indicazioni significative, dal punto di vista teorico e dal punto di vista operativo, a coloro che sono interessati a studiare il fenomeno o che sono chiamati a fronteggiarlo attivamente.

La letteratura scientifica sulle buone pratiche di contrasto alla dispersione ha individuato ormai strategie assai diversificate<sup>9</sup>, si è ritenuto opportuno pertanto non privilegiare in modo aprioristico una sola tipologia di intervento. Per individuare i soggetti da intervistare, nella fase iniziale della ricerca, anche grazie al supporto dell'Ufficio Scolastico Regionale, sono stati interpellati testimoni privilegiati: i rappresentanti delle Consulte provinciali degli studenti, del Forum regionale e dei Forum provinciali delle associazioni dei genitori della scuola (Forags e Fopags), dirigenti di associazioni di scuole paritarie (Fidae e Foe), i referenti dei Csa sul tema dispersione, gli Assessorati provinciali per la scuola, il Servizio Politiche per l'Istruzione della Regione.

Raccolte tutte le segnalazioni si è proceduto ad un primo screening che dopo le verifiche del caso ha portato alla definizione del campione<sup>10</sup>. Pur tenendo conto della peculiarità del metodo qualitativo (lo scopo della ricerca non era individuare nel territorio di riferimento un campione rappresentativo dal punto di vista statistico), il quadro dei soggetti intervistati (individuati mediante il coinvolgimento di una serie di testimoni privilegiati) è sufficientemente composito da consentire una presa di visione assai ampia e differenziata. Le iniziative prese in esame (di ognuna delle quali è riportata nelle pagine seguenti una scheda sintetica) provengono da tutte le province; i soggetti promotori sono pubblici, privati o di terzo settore; i destinatari sono ragazzi della Secondaria (di primo grado e di secondo grado) e giovani adulti che, per diversi motivi, non hanno portato a termine un regolare percorso formativo.

---

<sup>8</sup> Questi temi sono già stati oggetto di altre indagini recenti. Limitandosi al caso dell'Emilia Romagna, più precisamente al caso di una provincia, si rimanda al lavoro di P. Zurla (a cura di), *Volte della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

<sup>9</sup> MIUR, *Il successo formativo dei giovani nel sistema delle autonomie: esiti della ricerca intervento Sp.Or.A.*, Risa, Roma, 2003; MIUR, *Individuazione delle linee guida per la lotta alla dispersione scolastica e la promozione del successo formativo*, Rapporto di ricerca a cura del Dipartimento dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma "La Sapienza", Roma, 2003.

<sup>10</sup> I soggetti intervistati sono un numero minore rispetto a quelli segnalati per una serie di motivi. Ci sono stati, infatti, casi di: doppia segnalazione, progetti incongruenti con lo scopo della ricerca, progetti non più attivi da tempo; progetti non ancora attivati al momento dello svolgimento delle interviste.

I responsabili dei progetti esaminati sono stati sottoposti ad una intervista semi-strutturata (riportata in tabella 2) che, accanto ad alcune domande di carattere generale, era incentrata su quattro filoni di indagine: le risorse; le finalità; le relazioni sociali (interne ed esterne all'organizzazione); la cultura organizzativa.

Tab. 2 - Intervista semi strutturata

**Domande generali**

- Nome dell'iniziativa?
- Quale soggetto promuove l'iniziativa?
- Quando, come e perché è nata?
- Quante persone collaborano direttamente all'iniziativa?
- Chi sono i vostri utenti?
- Quante persone usufruiscono dei servizi offerti?
- Dove sono offerti i servizi?

**Area delle risorse**

- Quali sono le fonti di finanziamento?
- Da chi è composta l'equipe educativa? Come si è formata?
- Gli operatori percepiscono una specifica retribuzione?
- I servizi offerti sono gratuiti o a pagamento?

**Area delle finalità**

- Quale è la natura giuridica dell'iniziativa?
- Quali sono i dettagli dello statuto/protocollo di intesa?
- Come si articola il progetto e quali sono gli strumenti utilizzati?
- Quali sono le metodologie di intervento e come sono progettate?
- Quale bene/valore vorreste vedere emergere nei vostri utenti?
- Attraverso quali indicatori è valutata l'efficacia della iniziativa?

**Area delle relazioni**

- Che cosa lega principalmente gli operatori tra di loro?
- Come entrate in contatto con i potenziali utenti?
- Che relazione esiste con gli utenti? Esistono vincoli formalizzati?
- Che relazioni si generano tra gli utenti?
- Descrivete la rete educativa in cui si colloca l'iniziativa.

**Area delle culture organizzative**

- Quale visione ideale sostiene l'iniziativa?
- Ci sono slogan o frasi che riassumono lo spirito della iniziativa?
- L'attività di formazione degli operatori viene progettata in comune?
- Cosa vorreste sentirvi dire dai vostri utenti?

## 4. Le azioni di contrasto

### 4.1. Azioni di accoglienza e accompagnamento nello studio

Le azioni di contrasto esaminate sono assai diversificate e coprono le principali situazioni in cui è maggiore il rischio di dispersione. Nella vita dell'adolescente, il passaggio da un ordine di scuola ad un altro è uno snodo fondamentale, ricco di attese ma anche di insidie<sup>11</sup>. In questo frangente, come hanno messo in luce anche ricerche internazionali<sup>12</sup>, il clima di *accoglienza* che la scuola riserva al nuovo arrivato può generare beni relazionali capaci di contrastare le tendenze anomiche. Nella cura di questo aspetto si distinguono in modo particolare per la sistematicità e la qualità delle iniziative offerte il “Processo di accoglienza voglia di gruppo”, realizzato presso l'IPSIA “P. Levi” di Parma. Le pratiche messe in atto per prevenire la dispersione attraverso l'accoglienza contemplano azioni come la *somministrazione di un questionario di ingresso* per individuare eventuali aree di criticità cognitive e relazionali, l'introduzione degli studenti del primo anno nella scuola attraverso la presentazione del personale docente e non docente, delle regole e dei tempi della vita scolastica, del Pof, delle attività promosse (come il giornale scolastico e le visite di istruzione). Avendo l'IPSIA Levi una presenza rilevante di studenti che provengono da fuori del contesto urbano, sono state approntate anche specifiche iniziative per far conoscere la città, la sua storia e luoghi sensibili in base all'indirizzo di studio proposto. Il progetto “Transizione alla prima e seconda classe della scuola secondaria”, realizzato all'Istituto di Istruzione Superiore “I. Calvi” di Finale Emilia (MO), si articola invece tre fasi: un gruppo di studenti del primo anno, corrispondente a metà classe, incontra lo psicologo e il referente del CIC (Centro di Informazione e Consulenza) cinque volte per un totale di sei ore; la prima fase si conclude con un test. La seconda fase è incentrata sul metodo di studio e la terza fase prevede interventi dello psicologo con studenti in grave difficoltà. Uno strumento utilizzato è anche quello del *contratto formativo* stipulato tra i docenti e gli studenti in cui si assumono impegni reciproci.

Altro fattore determinante nel successo formativo è la capacità degli educatori di rispondere a problemi che nei ragazzi sono tanto diffusi quanto rilevanti, come la scarsa motivazione allo studio, le carenze nel metodo e l'incapacità di gestire il tempo dello studio. Le azioni in questo ambito sono differenziate (oltre che per metodologie e fina-

---

<sup>11</sup> Cfr. G. Gasperoni, M. Irentini, *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro. Ragazze, ragazzi e istruzione secondaria superiore in Emilia-Romagna*, Istituto Cattaneo, Bologna, 2005. Più in generale si vedano C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, 2002; Eurispes, *3° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma, 2002; P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna, 1997.

<sup>12</sup> OECD, *School factors related to quality and equity. Results from Pisa 2000, 2005* (in part. Cap. 2: How much do schools contribute to quality and equity in student performance).

lità), anche per soggetti promotori. Si segnalano in primo luogo scuole (statali, paritarie o reti di scuole) attive nell'*accompagnamento nello studio*. "S.O.S. Sportello", è il nome di una iniziativa promossa dall'ITCG "Oriani" di Faenza per attivare iniziative di recupero e per tener conto delle esigenze di tutti gli studenti che sentono la necessità di approfondire alcuni argomenti. Gli alunni possono richiedere incontri pomeridiani di aiuto allo studio con uno dei docenti della disciplina che si è reso disponibile per questo tipo di attività; l'elenco dei docenti, i giorni e gli orari in cui sono disponibili sono a disposizione degli alunni in vice-presidenza. L'alunno deve, entro due giorni prima dell'incontro, indicare il proprio nominativo, la classe di appartenenza e l'argomento da trattare; il giorno stabilito il docente, che per scelta dello studente è in genere esterno alla classe, è a disposizione di chi si è prenotato (uno o più ragazzi) per spiegazioni, chiarimenti e approfondimenti. Il "Progetto scuola aperta" del Polo scolastico "Remo Brindisi" di Lido degli Estensi intende favorire l'apprendimento degli allievi, attraverso interventi di recupero formativo sia durante l'orario curricolare, sia in orario pomeridiano. Rientra in questo genere di azioni anche il progetto "Scuole in rete", che ha come capofila l'Istituto paritario "Canossa" di Fidenza ed ha come attività caratterizzanti:

- moduli sul recupero delle motivazioni e sul metodo di studio;
- laboratori didattici centrati sulla comunicazione;
- percorsi di accompagnamento individuale.

Sempre nell'ambito dell'aiuto allo studio, non mancano infine iniziative consolidate promosse da soggetti di terzo settore come "Il Salvagente" di Forlì che ha come obiettivi:

- centrare la questione dello studio sulla motivazione e sul metodo;
- favorire l'autostima del ragazzo anche attraverso l'aiuto di un tutor;
- promuovere la cultura dello studio nelle reti relazionali in cui è inserito il ragazzo;
- favorire la formazione integrale della persona.

Gli strumenti utilizzati sono il tutoring, l'attivazione di un punto di aiuto allo studio per due pomeriggi la settimana (il servizio pomeridiano è aperto a studenti di tutte le scuole superiori di Forlì ed è realizzato nei locali di una scuola con cui è stato stipulato un accordo), brevi corsi di approfondimento su argomenti specifici, momenti di aggregazione giovanile.

Azioni analoghe sono proposte da "Scholé. Il club dello studio come scoperta". Il servizio, aperto a studenti di tutte delle scuole superiori di Bologna, è offerto nella sede della associazione e ha come aspetti qualificanti: la possibilità per i ragazzi di studiare, con l'assistenza di un insegnante, insieme ad altri compagni in un ambiente che favorisce la concentrazione; la possibilità di fruire di lezioni e sostegno didattici da parte di tutor e docenti qualificati; la possibilità di arricchire e approfondire lo studio partecipando ad attività culturali e ricreative.

La Provincia di Parma, in collaborazione con le scuole secondarie di secondo grado, ha realizzato l'innovativo progetto "E-learning per il recupero del debito formativo". Gli studenti delle scuole superiori della provincia di Parma hanno a disposizione percorsi online per recuperare il debito formativo nel corso dell'estate. Possono scegliere i tempi, i luoghi e le strategie di studio seguiti da un tutor in grado di monitorare l'avanzamento delle attività di recupero di ogni studente. Gli studenti del biennio hanno a disposizione percorsi di recupero in Matematica, Italiano, Latino e Fisica che sono disponibili anche durante l'anno scolastico per prevenire l'assegnazione del debito e per sostenere gli studenti in difficoltà.

Il progetto Mistral promosso dalla Provincia di Ferrara (con la collaborazione di Centri di Formazione) è rivolto alle scuole Secondarie di primo grado e si propone di offrire un sostegno all'apprendimento. Prevede una prima fase di colloqui individuali da parte di psicologi, e una seconda fase in cui sono previsti tre percorsi:

- ciclo di incontri individuali di secondo livello di 4-5 ore a cui possono partecipare anche i genitori;
- percorsi formativi di tipo laboratoriale per piccoli gruppi (25 ore);
- peer-education.

#### 4.2. *Didattica laboratoriale*

La didattica laboratoriale, è una metodologia ricorrente ed è promossa con particolare sistematicità da "La Bottega del Teatro del Rubicone" presso la Scuola media "Pascoli" di Gatteo (Fc), attraverso il teatro; dal progetto lo "Sport a scuola", promosso dall'Istituto comprensivo di Bettola (Pc) e soprattutto dal progetto in rete che coinvolge tutte le scuole secondarie di primo grado di Modena, capofila Scuola media statale "P. Paoli", denominato "Per una scuola che sa accogliere". In questo progetto sono promossi:

- laboratori pomeridiani specifici per ragazzi problematici comportamentali, svolti sotto la guida di educatori esperti;
- laboratori pomeridiani per tutti svolti sotto la guida di un genitore e/o di volontari;
- laboratori solo per problematici al mattino;
- percorsi individualizzati svolti con un docente del consiglio di classe;
- attività di recupero, per ragazzi con difficoltà scolastiche, che possono assumere la forma del recupero di competenze specifiche o dello studio guidato;
- attività in classe per tutti sull'apprendimento cooperativo e sulle dinamiche di gruppo.

#### 4.3. *La relazione con un tutor*

Nella relazione con studenti a rischio dispersione, si è dimostrata utile la figura di un *tutor* che affianca gli altri docenti. Nei casi esaminati, il tutor può essere un altro docente coadiuvato da personale esterno alla scuola come avviene nel progetto Gapa

“Gruppo di Attenzione ai Processi di Apprendimento”, presso l’IPS “Giordani” di Parma; questa iniziativa si segnala anche per essere una delle più efficaci nella fase di auto valutazione e di monitoraggio delle iniziative svolte.

Al Liceo “Einstein” di Rimini, è stata istituita la figura di un tutor didattico capace di supportare e indirizzare i percorsi formativi dei ragazzi.

Il tutor può essere anche un giovane adulto di età compresa tra i 18 e i 25 anni, come avviene nel caso de “Il cerchio Magico”, una iniziativa di tutoring a domicilio realizzata da Arco, società di servizi per i processi partecipati, di Cesena, che sperimenta una originale forma di peer-education.

La provincia di Bologna, Servizio per il lavoro, utilizza invece come tutor un professionista operante presso i centri per l’impiego secondo quanto previsto dalla legge 144/1999 sul tutorato a sostegno dell’Obbligo Formativo<sup>13</sup>.

#### 4.4. *Gli sportelli di ascolto*

In linea con la legge 162/1990, e spesso in continuità con esperienze precedenti dei CIC (Centro di Informazione e Consulenza), presso molte scuole sono operativi gli *sportelli di ascolto*, una tipologia di intervento che mira a contrastare la dispersione affrontando in modo prioritario le componenti psicologiche e relazionali del disagio giovanile.

Tra le iniziative considerate, si segnalano le metodologie adottate dall’Istituto Professionale Casali di Castel San Giovanni (PC) e dal Liceo “Einstein” di Rimini che come anticipato affianca allo sportello di ascolto anche un tutor didattico, e il progetto “Non uno di meno” promosso in rete dall’ITIS Pascal di Cesena.

Un’azione paradigmatica perché capace di realizzazione e monitorare un progetto di rete che coinvolge tutti gli istituti secondari di secondo grado di una realtà cittadina (Correggio) è quella che ha come capofila l’Istituto Tecnico Statale “Einaudi” di Correggio, che si avvale della consulenza della associazione Pro.di.gio di Novellara nella progettazione e nella realizzazione del servizio.

#### 4.5. *La continuità educativa*

La necessità di costruire una *continuità educativa* (richiamata dalla legge 148/90) tra scuola ed extra-scuola è il filo conduttore di molte iniziative. Nel progetto di rete “Genitori-Partners” (scuola capofila ITIS Baldini di Ravenna, in collaborazione con il Prof. E. Morgagni dell’Università di Bologna) si assume come interlocutore privilegiato la famiglia, nella convinzione che è possibile far diventare la relazione fra scuola e

---

<sup>13</sup> Sulle sinergie tra scuola e formazione professionale in provincia di Bologna si veda M.L. Giovannini, M. Marcuccio, *Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale. Un percorso di ricerca nella provincia di Bologna*, Carocci, Roma, 2004.

famiglia un agente-collaboratore del successo formativo degli allievi<sup>14</sup>. L'intervento prevede sei fasi: diagnosi territoriale, focus group, formazione, sperimentazione, monitoraggio e valutazione dei risultati, socializzazione dei risultati.

Il CET "Centro Educativo Territoriale" di Santarcangelo (promosso dalla Comunità Montana Valle del Marecchia) prevede tra le sue attività un'area tematica sulla promozione del benessere scolastico che persegue in sinergia con i soggetti attivi nel territorio: la promozione di competenze degli insegnanti; la conoscenza degli aspetti generali del fenomeno dispersione; la conoscenza degli aspetti specifici del disagio; la prevenzione; la cura della comunicazione tra scuola e famiglia.

Il progetto "P.o.l.o." (Prevenzione, Orientamento, Lavoro, Occupazione), promosso dal Comune di Reggio Emilia, Ufficio la Città Educativa, è rivolto a ragazzi e ragazze che, durante il percorso scolastico obbligatorio, hanno difficoltà a partecipare alle attività di studio proposte ed esprimono maggior interesse verso la praticità e la manualità. Il servizio offre la possibilità di frequentare per due mattine alla settimana stages (presso artigiani, aziende e servizi) che hanno lo scopo di orientare i ragazzi al mondo del lavoro e di indirizzarli verso una specifica professione. La possibilità di partecipare ad essi è realizzata dagli operatori del progetto, dagli insegnanti (eventualmente da assistenti sociali, psicologi ed educatori) d'intesa con le famiglie e i ragazzi stessi.

I "Get" "Gruppi educativi territoriali" sono un servizio del Comune di Reggio Emilia realizzato in collaborazione con l'AUSL, scuole elementari e medie, circoscrizioni. I Get attuano un intervento educativo rivolto al tempo libero di bambini e ragazzi tramite spazi di integrazione con i coetanei, sperimentazione di attività in contesti che favoriscano processi di conoscenza e motivazione<sup>15</sup>.

Attività di formazione pomeridiane (come l'aiuto nello svolgimento dei compiti di casa e attività laboratoriali) sono offerte anche dal Centro di aggregazione "La calamita" di Piacenza. Le attività si svolgono nei locali di tre plessi scolastici e sono svolte a stretto contatto con i docenti e i servizi sociali.

Un altro progetto incentrato sulla continuità è il "Maicol" (progetto di rete, capofila Scuola media statale "Orsini" di Forlì) che si articola in tre occasioni educative: "Maicol", per ragazzi delle classi terze della Secondaria di primo grado; "over Maicol", tutoraggio per "alunni" a rischio; "Junior/Nessuno escluso" per alunni delle classi seconde della Secondaria di primo grado e per alunni della Primaria che prevede attività di

---

<sup>14</sup> Sul ruolo fondamentale della famiglia nella generazione di capitale sociale e successo formativo, si vedano L. Ribolzi, *Famiglia, scuola, capitale sociale*, in P. Donati (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, San Paolo, Milano, 2003, pp. 195-224; S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Tecnodid, Napoli, 2006.

<sup>15</sup> Si veda a titolo esemplificativo il materiale prodotto dalle iniziative: A. Corradini, D. Stumpo (a cura di), *Tracce di educativa territoriale. Riflessioni, Comune di Reggio Emilia Assessorato Servizi e Opportunità*, Reggio-Emilia, 2003; A. Corradi (a cura di), *Progettare futuri. Pensieri, esperienze, passioni nella progettazione educativa e territoriale con i ragazzi dagli 8 al 15 anni*, Ega, Torino, 2004.

laboratorio per favorire la motivazione. Il Maicol si svolge presso le scuole e i laboratori annessi ai Cfp: sono coinvolti due tutor provenienti dalle Secondarie di primo grado, due psicologi provenienti dalla formazione professionale, esperti di laboratorio.

Il progetto “Pass”, promosso dalla Provincia di Ferrara, provincia in cui il fenomeno dispersione ha una natura e una rilevanza particolari<sup>16</sup>, è realizzato in collaborazione con i Cfp e prevede cinque fasi: analisi del fenomeno dispersione; preparazione del clima per le attività; realizzazione delle attività; monitoraggio e strumenti per le situazioni di abbandono; valutazione congiunta delle attività.

Azioni di rete di ampia portata sono realizzate dal “Progetto contro la dispersione scolastica” realizzato grazie a un accordo tra comune di Piacenza e Università cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza.

Un’azione di sistema centrata sulle dinamiche relazionali è promossa nei progetti realizzati dal Ceis di Modena, che è stato capofila negli di una ricerca-azione su *Scuola, famiglia e territorio: la rete del prendersi cura* che ha coinvolto soggetti di diverse regioni italiane<sup>17</sup>.

#### 4.6. Il potenziamento delle life skills

Altra pratica emersa è quella di orientare la didattica in aula (o predisporre percorsi formativi ad hoc) verso l’acquisizione delle *life skills*, in conformità alle linee guida indicate da organismi internazionali.

In questo settore si sono segnalate in modo particolare le iniziative del Cam, Centro per l’apprendimento mediato di Rimini che applica il Metodo Feuerstein contro la dispersione in una serie di percorsi formativi predisposti per scuole di Rimini e di altre zone all’interno della Regione. Attento alle *life skills* è anche il “Centro Servizi per il Benessere Scolastico”, presso l’Istituto Minguzzi di Bologna che propone a tutti i soggetti coinvolti nella educazione programmi e interventi sistemici che affrontano il problema del disagio e della dispersione da un punto di vista organico<sup>18</sup>.

#### 4.7. Riorientamento e seconda opportunità

Poiché, come hanno mostrato ormai numerosi studi, una scelta erranea nel percorso scolastico aumenta il rischio di dispersione, è degna di nota l’attività di ri-orientamento realizzata ormai da anni dal progetto “Passaggi: rete di scuole per favorire il successo

<sup>16</sup> Cfr. Amministrazione Provinciale di Ferrara, *La dispersione scolastica in provincia di Ferrara: una proposta metodologica*, Ferrara, 1998.

<sup>17</sup> Si vedano: Ceis Modena, *Scuola, Famiglia, Territorio: la rete del “prendersi cura”*, Modena, 2005; Ceis Modena, *Il Ceis per la scuola. Proposte educative – didattiche per una scuola che fa crescere*, Modena, 2004; G. Stenico, *Etica del prendersi cura. La sfida educativa tra normalità e disagio*, Ceis, Modena, 2002

<sup>18</sup> Per una riflessione su questi temi si veda ad esempio C. Migani (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma, 2004. Questo volume è l’esito di un gruppo di lavoro sulla dispersione (preso in esame nella ricerca) attivato presso l’Istituto Minguzzi di Bologna.

scolastico”, promossa dall’ITC Scaruffi di Reggio Emilia. Questo progetto ha saputo superare nel migliore dei modi i cambiamenti normativi sul tema dei trasferimenti degli studenti individuando soluzioni capaci di tenere in considerazione sia le esigenze delle scuole sia le aspirazioni ritrovate dei ragazzi<sup>19</sup>.

Il *rientro formativo*, attraverso il percorso della scuola serale, organizzata dalla Comunità di San Patrignano in collaborazione con istituti scolastici del territorio ha portato preziosi frutti sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo e permette a giovani adulti usciti precocemente dal sistema scolastico di conseguire un diploma. Nei casi più difficili, che comprendono ragazzi a forte rischio di abbandono e/o ragazzi dispersi si è rivelata particolarmente efficace anche la proposta “Icaro... ma non troppo”, una *scuola di seconda opportunità* che è un tipo di iniziativa promossa dalla Commissione Europea come buona pratica per il conseguimento dell’obbligo formativo<sup>20</sup>. Accedono al progetto ragazzi che a quindici anni sono iscritti alla Secondaria di primo grado e, solitamente, hanno più di una bocciature alla spalle, o ragazzi già segnalati come inadempienti. A queste persone viene proposto un patto formativo, accettato il quale frequentano il progetto cinque giorni la settimana per quattro ore al giorno (orientamento, recupero scolastico, laboratori), e usufruiscono per tre settimane non continuative di uno stage in azienda. A giugno i ragazzi di Icaro sostengono l’esame di Licenza della scuola Secondaria di primo grado.

## 5. Le culture organizzative: una valutazione critica

Dal punto di vista della cultura organizzativa delle azioni di contrasto intervistate è necessario evidenziare alcuni aspetti problematici nelle esperienze individuate.

Alcuni operatori hanno evidenziato che la fase di valutazione del servizio offerto non è tematizzata in modo esplicito e/o che mancano ancora strumenti di analisi e indicatori capaci di monitorare e valutare in modo attendibile l’efficacia delle azioni intraprese. Non sempre le iniziative prese in esame, anche per il tipo di settore in cui operano, sono in grado di sviluppare una soggettività sociale autonoma, sia dal punto di vista finanziario (in cui è forte la dipendenza da finanziamenti pubblici) sia dal punto di vista culturale. Non è un caso, da questo punto di vista, che in genere è poco sentita l’esigenza di realizzare percorsi formativi comuni per gli operatori in modo da riflettere in modo critico e sistematico sulla buona pratica messa in atto nel contrasto alla disper-

<sup>19</sup> C. Bonacini, B. Partisotti, F. Rossi, *Non uno di meno. Riorientare per promuovere il successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

<sup>20</sup> Su questo tema si veda: Commissione delle comunità europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, 1995 (si veda il III obiettivo generale: lottare contro l’esclusione); Commissione europea, *Second chance schools. The results of a european pilot project*, Bruxelles, 2001 (condotta sei anni dopo la pubblicazione del Libro Bianco, questa indagine riguarda tredici scuole di Seconda opportunità, tra cui una di Catania, costituite in undici paesi europei).

sione. “Il disagio dei ragazzi è in certi casi anche il disagio dei docenti”<sup>21</sup>, in questa frase può essere sintetizzata la complessità e per certi versi la paradossalità del fenomeno dispersione scolastica.

Dal punto di vista delle culture organizzative, va rilevata la presenza di una tendenza a ridurre la relazione educativa a una delle sue componenti (l’acquisizione di competenze e/o l’interiorizzazione di norme sociali). Questa tendenza è in parte spiegabile e comprensibile tenendo conto dei destinatari delle iniziative (e tenendo conto che la stessa tendenza sembra interessare in generale le società occidentali contemporanee)<sup>22</sup>, ma appare limitata per affrontare il disagio e la dispersione in una prospettiva centrata sulla persona e sul capitale umano<sup>23</sup>. Nell’organizzazione delle società moderne, si viene a creare un legame reciproco tra sistemi educativi, mercato del lavoro e ordinamento politico. Lo stato istituisce scuole che trasmettono ai cittadini una serie di contenuti e di valori comuni in vista del mantenimento di una coesione sociale. Allo stesso tempo, c’è un legame stretto anche tra mercato del lavoro ed istituzioni educative. Dalla società civile, in modo particolare dal mondo dell’industria e dei servizi, emerge una domanda nei confronti della scuola: c’è la necessità di avere giovani preparati per il lavoro che abbiano una determinata qualifica professionale. In virtù di questo circolo ermeneutico, la scuola si trova ad avere oggi un ruolo centrale negli ordinamenti sociali (sviluppo economico) e politici (formazione del cittadino).

La natura dei sistemi educativi, come emerge anche da questa inchiesta, si gioca su questo duplice legame dialettico in cui si cerca, di volta in volta, un equilibrio tra le due richieste: in alcuni casi prevale la preoccupazione socio-economica, in altri prevale la preoccupazione politica. Il rischio è costituito dunque da una educazione del tutto asservita alla sfera politico-civile e una scuola del tutto funzionale alla sfera economica. Ciò che sembra mancare, in entrambi i casi, è, come osservava con accento profetico Nietzsche, *la consapevolezza del fine della cultura*<sup>24</sup>. La prima variante è una visione strumentale da parte dello stato, che Nietzsche chiama *egoismo dello stato*. In questa

<sup>21</sup> Sul disagio dei docenti si veda A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna, 2000. Sul parallelismo tra disagio dei ragazzi e disagio dei docenti anche negli esiti estremi si veda M.D. Le Compte, A.G. Dworkin, *Giving up on school. Student dropouts and teacher burnouts*, Corwin, London, 1991.

<sup>22</sup> Si veda G. Rossi, *Il processo di socializzazione*, in P. Donati (a cura di), *Lezioni di sociologia*, Cedam, Padova, 1998, pp. 121-160.

<sup>23</sup> Si veda la Risoluzione del Consiglio Europeo su Capitale umano e sociale – *Costruire il capitale sociale e umano nella società dei saperi: apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere* (Risoluzione 2003/C 175/02, del 15 luglio 2003, pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell’Unione europea del 24-07-2003). Sull’importanza del capitale umano per l’istruzione si vedano anche le Conclusioni della Presidenza del Consiglio dell’Unione Europea, 23-24 maggio 2005 (§ 34). Su questi temi si vedano anche P. Glisenti, *Il Capitale Umano, una risorsa per l’Europa*, in *Europa e istruzione*. Quaderni degli Annali dell’Istruzione, Le Monnier, Firenze, 2004, pp. 13-19.

<sup>24</sup> F. Nietzsche, *Sull’avvenire delle nostre scuole*, Newton Compton, Roma, 1993, pp. 198-201.

prospettiva, lo sviluppo della cultura e dell'educazione è in realtà una autopromozione.

Dal lato opposto, Nietzsche individua l'altro eccesso, speculare all'egoismo di stato, che chiama l'*egoismo degli affaristi*. Questa concezione del rapporto tra scuola ed economia può essere sintetizzata così: «Quanta più conoscenza e istruzioni possibili, e quindi quanto più bisogno possibile, e quindi quanta più produzione possibile, e quindi quanto più guadagno e felicità possibili – così suona la formuletta tentatrice»<sup>25</sup>. In entrambi i casi esaminati, ciò che si perde è una concezione personalista dell'educazione. Ogni relazione educativa che ponga dei fini di là dell'integrazione sociale e politica o della ricaduta economica, è guardata con sospetto e con un senso di superiorità. Il rischio di queste derive, speculari, a cui può andare in contro l'educazione è uno svilimento e una riduzione ideologica del sapere.

È necessario recuperare l'integralità della relazione educativa che in termini sociologici può essere sì letta come un processo di acquisizione di competenze e cognizioni pratiche (adattamento all'ambiente) e di interiorizzazione di norme, valori sociali, aspettative di ruolo (integrazione sociale), ma anche, o soprattutto, come elaborazione di un orientamento personale (perseguimento dei fini), di elaborazione simbolica (dimensione culturale). L'approccio adottato in certi casi, se da una parte privilegia una dinamica inclusiva, che oggi appare fondamentale, dall'altro non sempre riesce a tematizzare in modo specifico la rilevanza delle ultime dimensioni specificatamente educative (e non meramente socializzanti)<sup>26</sup>.

Il quadro delle trentacinque azioni di contrasto alla dispersione prese in esame in Emilia-Romagna appare nel complesso positivo: basti pensare al coinvolgimento relazionale dei docenti e degli operatori, che in molti casi assume i connotati di una dedizione "vocazione" oltre che professionale. Sono stati inoltre riscontrate molte iniziative conformi agli indirizzi europei e ministeriali, capaci cioè di superare una logica emergenziale e di affrontare il problema della dispersione nell'ottica più comprensiva della promozione della successo formativo (il cambiamento di paradigma consente una attenzione alle potenzialità di tutti i ragazzi, non solo di quelli a rischio dispersione). È molto diffusa e sviluppata anche la capacità di creare reti, sia nel contesto micro sia nel consueto macro, ed è in certi casi notevole la qualità della "restituzione" del lavoro svolto, dimostrata anche da pubblicazioni (citate in nota in questo contributo) di carattere nazionale che sono state realizzate. Sono stati analizzati progetti con tratti di eccellenza e di innovazione tali da poter diventare, o da essere già, esperienze guida anche a livello nazionale.

In conclusione, per realizzare efficaci azioni di prevenzione e di contrasto alla dispersione appare necessario ripensare in termini relazionali le due dimensioni fondamentali (istruzione e formazione umana) dell'educazione e considerare la scuola come

<sup>25</sup> Ivi, p. 200.

<sup>26</sup> Cfr. P. Donati, *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano, 1991, pp. 388-439; A. Maccarini, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedam, Padova, 2003, pp. 23-65.

luogo di generazione del capitale umano e del capitale sociale. Per fare questo occorre realizzare un nuovo patto tra scuola e famiglia: la scuola e i servizi educativi alla persona non possono essere misurati soltanto sulla loro adeguatezza al bisogno individuale, bensì sulla capacità di ricreare o generare *ex novo* reti sociali di sostegno alla persona valorizzando il capitale sociale della comunità di appartenenza<sup>27</sup>. Al centro dell'attenzione deve essere posta la capacità dei servizi scolastici ed extrascolastici di generare beni relazionali, cioè beni creati e vissuti attraverso relazioni sociali affidabili a carattere cooperativo. Queste reti sono fondamentali per la progettazione di percorsi di vita significativi per i ragazzi, per riguadagnare autonomia e per creare sfera pubblica, cioè un mondo comune dove gli attori coinvolti nella relazione possono incontrarsi e creare soluzioni creative e condivise dei problemi che affrontano.

Le considerazioni finora svolte, chiamano in causa una generale concezione della relazione educative e dei principali soggetti in essa coinvolti. Nella metamorfosi socioculturale in atto, complessa e dai tratti non facilmente delineabili, sembra tornare alla ribalta, sebbene in forma più raffinata ed evoluta, non solo il principio di *facilitazione* elaborato da Skinner, secondo cui l'unico compito di chi insegna è rendere più efficace, rapido ed efficiente, sia da un punto di vista quantitativo sia da un punto di vista qualitativo, l'apprendimento, ma anche un principio relazionale.

Introdotta il principio di facilitazione e portato alle estreme conseguenze, il docente perde la propria fisionomia culturale e diventa un tecnico dell'istruzione e/o della socializzazione.

È stato notato da Hannah Arendt che "Non si dà alcun valore alla padronanza della materia da parte del professore proprio per costringerlo a proseguire nell'attività dell'apprendimento, così da non trasmettere, come si dice, delle 'morte nozioni', bensì essere continuamente teso a mostrare il processo produttivo della conoscenza. L'intenzione consapevole non è di insegnare una conoscenza bensì di inculcare una tecnica: come risultato, gli istituti per l'istruzione diventano una sorta di istituzioni professionali, altrettanto capaci di insegnare a guidare un'automobile e a servirsi di una macchina da scrivere (oppure - cosa ancor più importante per l'arte di vivere - ad andar d'accordo con gli altri e riuscire simpatici), quanto si rivelano incapaci di dare agli allievi i normali requisiti preliminari di un programma medio"<sup>28</sup>.

La progressiva perdita di prestigio professionale dei docenti e il contemporaneo venir meno della loro rilevanza sociale hanno del resto alle spalle una lunga storia. Una indagine IARD del 2000 offriva un quadro della situazione attuale che non lasciava spazio ad equivoci: l'85 per cento degli insegnanti ha la percezione drammatica di "non

---

<sup>27</sup> Su questi temi si veda P. Donati (a cura di), *Il ruolo del capitale sociale nei processi di socializzazione*, FrancoAngeli, Milano, 2006; S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Tecnodid, Napoli, 2006.

<sup>28</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991, p. 239.

essere considerato”, anche nel rapporto con gli allievi esprimono la sensazione di essere magari stimati come persone ma di essere considerati socialmente dei perdenti. Nella stessa indagine IARD si evidenziava anche che il quadro è aggravato da stipendi che il 75 per cento degli intervistati reputa inadeguato<sup>29</sup>.

Il problema principale delle istituzioni educative italiane non è l’inadeguatezza di mezzi, dell’organizzazione o dei programmi. La questione essenziale è che la maggior parte degli alunni, come dei docenti, non sa più perché dovrebbe studiare quello che studia, in special modo quelle materie che non sono considerate immediatamente ‘utili’ e spesso anche i docenti di queste discipline si domandano perché debbano continuare ad insegnarle: «Per l’uomo – notava, infatti, Max Weber – non ha nessun valore ciò che egli non è capace di fare con *passione*»<sup>30</sup>.

Come spesso avviene, anche in questo caso «una crisi ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto», l’unica cosa a cui fare attenzione è che questa crisi non si trasformi in una catastrofe e ciò avviene «solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepiuti, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell’esperienza della realtà, a utilizzare quell’occasione per riflettere»<sup>31</sup>. La crisi in atto si manifesta in modo drammatico (la noia e il disimpegno che attanagliano i giovani ne sono testimonianza) e a volte in modo anche tragico, basti pensare ai fatti di cronaca che ogni tanto irrompono nella *routine* di una apparente tranquillità: suicidi per insuccessi scolastici, accoltellamenti tra compagni di classe, omicidi operati da adolescenti.

Nel quadro d’insieme del sistema educativo vanno però rilevate, come si è anticipato, anche tendenze emergenti di segno opposto. Da una parte, c’è un mondo della scuola autoreferenziale, refrattario a domande e problemi di significato. Dall’altra, però, emerge un’esigenza di cambiamento, l’urgenza di una svolta culturale rispetto alla direzione intrapresa. Questa esigenza si esprime in modo propositivo nella domanda di senso che molti giovani nelle aule o nei diversi ambiti di vita rivolgono esplicitamente agli adulti, insegnanti e genitori, una domanda che non trova risposta in tecniche pedagogiche o tecnologie multimediali. C’è qualcosa di più profondo e radicale che tenta di riemergere. Peter Berger, in una delle sue opere, osservava con amarezza: «Quale è il fine della mia vita?; ‘Perché devo morire?; Donde vengo e dove vado?; Chi sono io?: questi interrogativi non sono soltanto eliminati nella vita pratica, ma sono liquidati teoreticamente e relegati tra le assurdità»<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> Iard, *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola*, Bologna, il Mulino, 2000.

<sup>30</sup> M. Weber, *La scienza come professione*, Rusconi, Milano, 1997, p. 77.

<sup>31</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 229.

<sup>32</sup> P.L. Berger, *Il brusio degli angeli. Il sacro nella società contemporanea*, Il Mulino, Bologna, 1995, p. 104. Il problema del senso nella relazione educativa è stato tematizzato, tra gli altri, da studiosi dell’opera di Viktor Frankl. Si veda in particolare D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.

Questa esigenza di senso è, di solito, tenuta rigorosamente ai margini anche dell'educazione. Ogni tentativo di proporre a qualcuno un'ipotesi generale della realtà, una tradizione, un insieme di significati, è oggi percepito come un attentato alla sua libertà di scelta. Nonostante questo però, riemerge nei giovani in modo prepotente, una esigenza di significato dello stare a scuola, dell'amicizia e in ultima istanza, della vita. In altri termini, sta lentamente riemergendo la convinzione che il primo problema dell'educazione sia l'educazione stessa. Questo non significa sminuire la gravità di ritardi, lacune, disfunzioni che oggi sono presenti nella scuola italiana, significa invece leggere tutti questi problemi all'interno dello scopo stesso dell'educazione. Come scrive sempre la Arendt a proposito dei genitori, ma lo stesso discorso potrebbe essere esteso anche agli insegnanti, essi «non si limitano a chiamare i figli alla vita, facendoli nascere, ma allo stesso tempo li introducono in un mondo»<sup>33</sup>.

Nella relazione educativa «si tratta di osservare il bambino con attenzioni che l'epoca antica non aveva (e non poteva avere), nella consapevolezza che, nell'interagire con lui, è il mondo adulto che mette alla prova se stesso»<sup>34</sup>. Educare, prima ancora di avere a che fare con tecniche, abilità, competenze, ha a che fare con il rapporto che ognuno di noi ha con la realtà, educare è introdurre alla realtà. Come scrive Spaemann, «L'educatore ha il compito di far avvicinare il bambino alla realtà nella sua autonomia e nelle sue resistenze»<sup>35</sup> l'educatore ha cioè il compito primario di presentare la realtà come qualcosa che si fa incontro, qualcosa di solido e di resistente. Un docente veramente capace, secondo Weber, ha come compito prioritario quello di insegnare ai suoi studenti a riconoscere i *fatti scomodi*, i fatti, per tornare alle parole di Spaemann, *resistenti*. L'incontro con la realtà è però per il ragazzo anche l'esperienza di qualcosa «di amichevole da cui gli viene aiuto. Dare questa esperienza fondamentale – la psicologia parla di una 'fiducia originaria' – è quanto di più importante l'educazione possa dare in assoluto»<sup>36</sup>. È chiaro quanto mai sia urgente oggi un compito del genere. Il senso di una realtà solida, comune, su cui fare affidamento è infatti compromesso, non solo per gli studenti, dall'ethos postmoderno incapace di riconoscere l'esistenza di un dato certo su cui costruire. Allo stesso tempo, il senso di positività che viene dall'impatto con la realtà è messo in discussione dall'influsso che ancora i "maestri del sospetto", Marx, Nietzsche, Freud, continuano ad esercitare anche a livello sotterraneo. Richiamare il ruolo essenziale del rapporto con la realtà nella relazione educativa, non significa ricadere in quell'oggettivismo, giustamente criticato, in cui la personalità del bambino è del tutto subordinata alle esigenze di tradizioni, valori, autorità "imposte" in modo estrinseco. Il problema fondamentale dell'educazione è certo la formazione della perso-

---

<sup>33</sup> H. Arendt, op. cit., pp. 242-243.

<sup>34</sup> P. Donati, *Teoria relazione della società*, FrancoAngeli, Milano, 1996, p. 497.

<sup>35</sup> R. Spaemann, *Concetti morali fondamentali*, Piemme, 1993, p. 44.

<sup>36</sup> Ivi.

na e della sua identità, ma questo processo può avvenire in modo sano solo attraverso il rapporto con la realtà, poiché in ultima istanza «noi vogliamo la realtà, noi arriviamo a noi stessi facendo esperienza della realtà e confrontandoci attivamente con essa»<sup>37</sup>. La dinamica educativa è formata da un intreccio indissolubile di realtà, come si è visto, e di tradizione, autorità, libertà. Se uno solo di questi elementi si perde, il rapporto educativo presenta lacune che lo compromettono. Vediamo ora come e perché gli elementi elencati sono essenziali per una autentica relazione educativa.

La tradizione, insieme all'autorità, è oggi il fattore messo più in discussione e, in alcuni casi, intenzionalmente rimosso. Scrive Belardinelli: «Essendo l'uomo un animale culturale ne consegue con una certa evidenza che quando si parla di scuola, di educazione o di formazione venga sempre presupposta una determinata tradizione»<sup>38</sup>. Da questa considerazione, emerge l'importanza che gli educatori hanno nel sostenere e guidare il cammino delle giovani generazioni nel vagliare ed eventualmente nel fare proprie ipotesi di spiegazione e di interpretazione della realtà che una determinata tradizione fornisce (senza questo elemento, si va verso una scuola che non ha più cultura, ma solo comunicazione<sup>39</sup>). In tutto questo, non può esserci nulla di automatico o di scontato perché l'educazione implica sempre, da parte di chi educa, un rischio, un esporsi alla libertà incoercibile dell'altro. È un vecchio retaggio illuminista (o meglio, di un certo illuminismo) quello che individua nella tradizione un ostacolo alla formazione di una personalità libera e responsabile. Il radicamento di questo pregiudizio porta a concezioni parziali del significato della educazione. Come è stato giustamente osservato «pervenire alla maturità non significa affatto che l'uomo diventi padrone di se stesso nel senso di diventare libero da ogni tradizione e da ogni legame col passato»<sup>40</sup>. Autonomia individuale, spirito critico, senso di responsabilità non si formano *contro* una tradizione, ma nel confronto *con* una tradizione: «La tradizione è sempre un momento della libertà e della storia stessa» dice sempre Gadamer. Non è un caso, a ben vedere, che tutti i regimi dispotici si fondino sull'oblio. Un individuo che perde il senso della propria identità, della propria storia e della propria origine è più vulnerabile.

Strettamente connesso alla tradizione è anche il senso dell'autorità. Anche quando si parla di questo termine, non sono pochi i pregiudizi da superare. Forza, costrizione, sottomissione, prevaricazione, asservimento, sono tutte espressioni che capita di trovare come sinonimi di autorità, e che invece dovrebbero essere considerati, semmai, sinonimi di autoritarismo, cosa del tutto diversa da autorità. Anche in anni recenti, il principio di autorità è stato visto nella scuola italiana in una accezione negativa, o quantomeno sospetta. Sottesa a una concezione integralmente paritaria del rapporto do-

<sup>37</sup> Ivi, p. 43.

<sup>38</sup> S. Belardinelli, *La comunità liberale*, Studium, Roma, 1999, p. 159.

<sup>39</sup> P. Donati, op. cit., p. 400.

<sup>40</sup> H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1997, p. 329.

cente-discente c'è l'idea, non certo nuova, che educare non debba avere a che fare con un differenziale culturale, con un qualcosa che viene offerto all'attenzione di chi deve imparare. L'autorità dovrebbe lasciare il posto ad autosocializzazione e autoreferenzialità. Come osserva la Arendt, in tutto questo c'è un grosso rischio: «Emancipandosi dall'autorità degli adulti, il bambino non si è trovato libero, bensì soggetto a un'autorità ben più terrificante e realmente tirannica: alla tirannia della maggioranza»<sup>41</sup>. Ad un'osservazione disincantata, il paradigma pedagogico egualitario si rivela carico di connotazioni utopistiche. Perché una relazione educativa sia costruttiva è necessaria sempre una 'differenza di potenziale' e questo non deve essere percepito come qualcosa di per sé negativo. Il vero fondamento dell'autorità, scrive Gadamer «è quindi un atto della libertà e della ragione, la quale attribuisce fundamentalmente al superiore, in quanto ha una visione più vasta o è più esperto, un'autorità»<sup>42</sup>.

Richiamarsi all'autorità in un ambito educativo non significa fare appello ad una presunta sottomissione della ragione individuale, ma, anzi, implica l'esigenza di un riconoscimento libero ed intelligente di una ragione che «consapevole dei suoi limiti, concede fiducia al miglior giudizio di altri»<sup>43</sup>.

Nelle riflessioni ora condotte sulla realtà, sulla tradizione e sulla autorità c'è stato l'introdursi ricorrente della parola libertà che qualifica, in senso pieno, il processo educativo.

Si può parlare di relazione educativa (e non appena di socializzazione o comunicazione) quando un individuo, per qualche aspetto autorevole, comunica ad un altro individuo un'ipotesi vissuta di spiegazione e di comprensione della realtà. In ogni rapporto consapevole, questa trasmissione è inevitabile, dietro ogni neutralità (apparente), c'è sempre una precisa concezione del mondo. Il rispetto della libertà è tanto più reale quanto più la relazione avviene su un piano di reciproca sincerità.

La proposta educativa chiede una risposta libera e responsabile, una verifica nella realtà da parte del discente che costituisce il banco di prova dello spirito critico di ognuno. La libertà si rivela così il fondamento essenziale su cui si può edificare una scuola che risponda al bisogno di educazione e di significato di giovani e famiglie.

---

<sup>41</sup> H. Arendt, op. cit., p. 238.

<sup>42</sup> H.G. Gadamer, op. cit., p. 328.

<sup>43</sup> Ivi.

## SCHEDE DI AZIONI DI CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Di seguito sono riportate, sotto forma di sintetiche schede, le azioni di contrasto alla dispersione analizzate nella ricerca. Nello specifico:

Bottega del teatro del Rubicone, Scuola media Pascoli, Gatteo (FC)  
 Ceis per il benessere scolastico, Ceis, Modena  
 Centro servizi per il benessere scolastico, Istituto Minguzzi, Bologna  
 E-learning per il recupero del Debito Formativo, Provincia di Parma  
 Gapa (Gruppo di Attenzione ai Processi di Apprendimento), IPS Giordani, Parma  
 Genitori-Partners, ITIS Baldini, Ravenna  
 Get (Gruppi Educativi Territoriali), Comune di Reggio Emilia  
 Icaro... ma non troppo, Comune di Reggio Emilia  
 Il Cerchio magico, Arco, Cesena (FC)  
 Il Salvagente, Forlì  
 Laboratorio a scuola, Cooperativa Sociale Domus Coop, Forlì  
 La Calamita - Centro di aggregazione, Piacenza  
 La gestione del disagio a scuola, Comune-Università Cattolica, Piacenza  
 Metodo Feuerstein contro la dispersione, Centro per l'Apprendimento Mediato, Rimini  
 Mistral, Provincia di Ferrara  
 Non uno di meno, ITIS Pascal, Cesena (FC)  
 Pass (Prevenzione, Accompagnamento, Socialità, Sviluppo), Provincia di Ferrara  
 Passaggi: rete di scuole per favorire il successo scolastico, ITC Scaruffi, Reggio Emilia  
 Per una scuola che sa accogliere, Rete scuole medie di Modena  
 Percorsi di accompagnamento da una scuola all'altra, IPSIA Taddia, Cento (FE)  
 Polo (Prevenzione, Orientamento, Lavoro, Occupazione), Comune di Reggio Emilia  
 Progetto Maicol, Scuola media statale Orsini, Forlì  
 Progetto Scuola Aperta, Istituto Remo Brindisi, Lido degli Estensi (FE)  
 Promozione del benessere nei contesti scolastici, Santarcangelo di Romagna (RN)  
 S.O.S. Sportello, ITCG Oriani, Faenza (RA)  
 Scholé: il club dello studio come scoperta, Bologna  
 Scuola serale a San Patrignano, Coriano (RN)  
 Scuole in rete, Istituto Canossiano, Fidenza (PR)  
 Spazio di ascolto, Istituto Professionale Casali, Castel San Giovanni (PC)  
 Sport a scuola, Istituto Comprensivo di Bettola (PC)  
 Sportello di ascolto degli istituti superiori di Correggio, ITS Einaudi, Correggio (RE)  
 Sportello di ascolto e tutor didattico - sostegno e rimotivazione allo studio, Liceo Einstein, Rimini  
 Transizione alla prima e seconda classe della scuola secondaria Istituto Calvi, Finale Emilia (MO)  
 Tutorato a sostegno dell'obbligo formativo, Servizio per il lavoro, Provincia di Bologna  
 Voglia di gruppo, IPSIA Levi, Parma

## BOTTEGA DEL TEATRO DEL RUBICONE

Ente: Scuola Media Statale «G. Pascoli»

✉ Via Don Ghinelli, 8 – 47030 Gatteo (FC)

☎ 0541 930057

Web: [www.medierubicone.it](http://www.medierubicone.it)

E-mail: [mediagatteo@medierubicone.it](mailto:mediagatteo@medierubicone.it)

Referente: Prof.ssa Luisana Battistini

### *Obiettivo generale*

Il progetto cerca di prevenire disagio e dispersione, stimolando l'interesse dei ragazzi per le materie curriculari attraverso gli strumenti della drammaturgia.

### *Destinatari*

Il progetto è indirizzato agli studenti della scuola secondaria di primo grado.

### *Azioni*

Azione 1 – Realizzazione di un polo di ricerca, riflessione, progettazione sul teatro a scuola e di un polo teatrale permanente nella scuola.

Azione 2 – Organizzazione di laboratori (botteghe di sartoria, scenografia, luci, musica) che siano in grado di produrre gli strumenti necessari per la «messa in opera» di temi e personaggi studiati nelle discipline scolastiche. Il perseguimento di questa finalità richiede l'attivazione di capacità cognitive, relazionali e manuali, rinsalda il gruppo classe, genera un maggior coinvolgimento degli alunni nelle attività didattiche ordinarie.

Azione 3 – Messa in scena dello spettacolo teatrale all'interno della scuola o in teatri cittadini. Il progetto si è avvalso della collaborazione dell'attore regista Franco Mescolini e del regista Giovanni Tomassini. La Bottega del Teatro del Rubicone ha portato in scena circa 20 spettacoli, di cui uno in Svizzera ed uno in Liechtenstein, ed è stata insignita a Roma di un Premio di drammaturgia teatrale.

## CEIS PER IL BENESSERE SCOLASTICO

Ente: Ceis (Centro di Solidarietà)

✉ Via Toniolo, 125 - 41100 Modena

☎ 059 315331

Web: [www.ceismo.org](http://www.ceismo.org)

E-mail: [formazione@ceismo.it](mailto:formazione@ceismo.it)

Referente: Dott. Roberto Scarabelli

*Obiettive generale*

Promuovere il benessere personale, relazionale e ambientale in tutti gli attori coinvolti nella scuola per prevenire situazioni di disagio e di dispersione.

*Destinatari*

Docenti, genitori, studenti delle scuole secondarie.

*Azioni*

Azione 1 – Percorso docenti. Realizzazione di una serie di moduli formativi come «La gestione della situazione di disagio»; «Percorso di formazione sul bullismo»; «Corso sull'apprendimento cooperativo»; «Corso laboratorio approccio alla relazione e al dialogo».

Azione 2 – Percorso genitori. Realizzazione di due percorsi «Progetto genitori» I e II per fornire il riconoscimento del proprio stile educativo e per socializzare informazioni e competenze sulla fase evolutiva dei ragazzi.

Azione 3 – Percorso studenti. Realizzazione di una serie di iniziative formative e laboratoriali per promuovere l'impegno e l'assunzione di responsabilità, potenziare i fattori protettivi e ridurre i fattori di rischio.

📖 G. Stenico, *Etica del prendersi cura. La sfida educativa tra normalità e disagio*, Ceis, Modena, 2002; Scuola, Famiglia, Territorio: la rete del prendersi cura, Ceis, Modena, 2005.

## CENTRO SERVIZI PER IL BENESSERE SCOLASTICO

Ente: Istituzione «Gian Franco Minguzzi»

✉ Via Sant'Isaia, 90 - 40123 Bologna

☎ 051 5288521

Web: [www.aneka.provincia.bologna.it](http://www.aneka.provincia.bologna.it)

E-mail: [cinzia.migani@nts.provincia.bo.it](mailto:cinzia.migani@nts.provincia.bo.it)

Referente: Dott.ssa Cinzia Migani

*Obiettivo generale*

Il centro, in convenzione con l'Assessorato alle Politiche scolastiche, della Provincia di Bologna, realizza azioni e proposte innovative mirate sia alla individuazione e alla prevenzione di possibili cause del disagio scolastico negli adolescenti, sia alla promozione e sperimentazione di azioni di benessere scolastico condivise.

*Destinatari*

Tutti i soggetti a vario titolo coinvolti nelle relazioni educative.

*Azioni*

Sono attivate iniziative formative coinvolgendo gli enti locali e gli utenti diretti ed indiretti del sistema scolastico. Tra i progetti realizzati si segnalano: il seminario «Fronte del banco»: due scuole si raccontano; il «Laboratorio di miglioramento del servizio scolastico» indirizzato a soggetti con esperienze professionali nel campo della docenza e della formazione; il progetto «Strategie e strumenti per migliorare il benessere a scuola» costituito da una ricerca-azione sul territorio della Provincia di Bologna, per sviluppare le informazioni sugli strumenti e le risposte attivate dalle scuole superiori della Provincia di Bologna per prevenire o intervenire su situazioni di disagio e da sei laboratori tematici-monografici. È stato realizzato anche un centro di documentazione sulla dispersione scolastica.

📖 C. Migani (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma, 2004; Settore Ricerca e Innovazione Sociale dell'Istituzione G.F. Minguzzi, *Strategie e strumenti per migliorare il benessere a scuola. La Ricerca-Azione nel territorio della Provincia di Bologna*, Bologna, 2001.

## E-LEARNING PER IL RECUPERO DEL DEBITO FORMATIVO

Ente: Provincia di Parma, Assessorato Scuola

✉ Piazzale della Pace, 1 - 43100 Parma

☎ 0521 931749

Web: [www.provincia.parma.it](http://www.provincia.parma.it)

Web progetto: <http://studionline.ltt.it>

Referente: Dott. Claudio Filippini

E-mail: [c.filippini@provincia.parma.it](mailto:c.filippini@provincia.parma.it)

Referente: Dott.ssa Silvia Mossini

E-mail: [silvia.mossini@ltt.it](mailto:silvia.mossini@ltt.it)

### *Obiettivo generale*

Il servizio, offerto agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, mette a disposizione una serie di percorsi di studio online per recuperare i debiti formativi e, indirettamente, prevenire la dispersione scolastica.

### *Destinatari*

Studenti degli Istituti secondari di secondo grado della Provincia di Parma.

### *Azioni*

Ad ogni utente - amministratore di sistema, docente, tutor o studente - è assegnato un codice personale di accesso necessario per accedere alla piattaforma online. L'amministratore, i docenti, i tutor possono aggiornare e modificare la programmazione didattica e i contenuti didattici in tempo reale (il materiale didattico prodotto dai docenti è pubblicato in tempo reale). Gli studenti hanno a disposizione percorsi di recupero per matematica, italiano, latino e fisica che sono disponibili anche durante l'anno scolastico come materiali di aiuto allo studio per prevenire l'assegnazione del debito. Lo studente è accompagnato da un tutor che ha il compito di monitorare l'avanzamento nel percorso di recupero. Il servizio consente una grande flessibilità nella scelta dei tempi, dei luoghi e delle strategie. L'accesso al sistema è personalizzato: ogni studente può consultare il proprio piano di studio e il calendario delle lezioni; le sessioni di apprendimento e i risultati dei test vengono registrati in tempo reale dal sistema e monitorate dai tutor dei percorsi formativi. Gli studenti possono disporre anche di numerosi strumenti di comunicazione nella classe virtuale: possono pubblicare annunci tramite la bacheca elettronica, partecipare alle discussioni nei forum e comunicare in Chat con i compagni. La piattaforma consente di creare e somministrare test di valutazione e di autovalutazione di diverse tipologie con feedback in tempo reale.

## GAPA (GRUPPO DI ATTENZIONE AI PROCESSI DI APPRENDIMENTO)

Ente: ISISS «P. Giordani»

✉ Via Lazio, 3 – 43100 Parma

☎ 0521 272405

Web: [www.ipsgjordani.it](http://www.ipsgjordani.it)

E-mail: [ssgiorda@provincia.parma.it](mailto:ssgiorda@provincia.parma.it)

Referente: Prof.ssa Cristina Ugonotti

### *Obiettivo generale*

Il G.A.P.A. si pone come strumento d'intervento funzionale a ridurre il disagio e la dispersione scolastica.

### *Destinatari*

Alunni dell'istituto in difficoltà sul piano scolastico o sul piano del benessere psico-sociale.

### *Azioni*

Il team di progettazione coinvolge nove insegnanti e una psicologa.

Azione 1 – All'inizio dell'anno, a ciascuno studente di classe prima è somministrato un questionario sullo "stare a scuola" suddiviso in cinque sezioni: a) «io devo»; b) «i docenti devono»; c) «il tutor deve»; d) «i miei punti di forza»; e) «i miei punti di debolezza». I risultati raccolti sono elaborati e analizzati dal gruppo di progetto. Tutoraggio nelle classi prime realizzato da un insegnante G.A.P.A. che, lavorando in stretta collaborazione con il coordinatore di classe, pianifica interventi articolati e differenziati: attivazione di punti di ascolto, colloqui individuali con la psicologa, intervento in classe della psicologa.

Azione 2 – Incontri con famiglie e soggetti presenti nel territorio che operano nell'ambito delle problematiche giovanili. Condivisione delle esperienze.

Azione 3 – Elaborazione statistica delle risposte ai questionari e valutazione dei risultati conseguiti nel corso dell'anno delle attività del G.A.P.A.

## GENITORI-PARTNERS

Ente: ITIS «N. Baldini»

✉ Via G. Marconi, 2 – 48100 Ravenna

☎ 0544 404002

Web: [www.itisravenna.it](http://www.itisravenna.it)

E-mail: [laura@mazzavillani.it](mailto:laura@mazzavillani.it)

Referente: Prof.ssa Laura Mazzavilani

### *Obiettivo generale*

Obiettivo principale del progetto è rafforzare le relazioni tra scuola e famiglie nella convinzione che esse debbano essere un soggetto fondamentale nel contrasto alla dispersione scolastica.

### *Destinatari*

Genitori e insegnanti degli istituti coinvolti nella rete: Itis «N. Baldini» di Ravenna, I.T.C.G. «C. Morigia» di Ravenna, I.T. Agr. «Perdisa» di Ravenna, I.P.S.S.A.R. di Cervia, S.M. «Ricci Muratori», D.D. n. 2 «F. Mordani» di Ravenna, Scuola dell'Infanzia «Buon Pastore».

### *Azioni*

Il progetto, realizzato in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna e con il Consorzio di Formazione Professionale, si articola in cinque fasi: a) produrre una ricognizione delle modalità prevalenti (formali e informali) di relazione fra scuola e famiglia nel territorio provinciale; b) creare occasioni di riflessione (focus group) sulle modalità prevalenti di coinvolgimento di tutti gli attori: insegnanti, dirigenti, genitori, alunni; c) elaborare proposte relative alle buone prassi di relazione; d) fornire strumenti di rinforzo agli insegnanti e ai dirigenti scolastici; e) diffondere la sperimentazione e trasferire ad altre realtà scolastiche le buone prassi sperimentate.

## G.E.T. (Gruppi Educativi Territoriali)

Ente: Comune di Reggio Emilia, Ufficio la Città Educativa

✉ Galleria Santa Maria 1 – 42100 Reggio Emilia

☎ 0522 442307

Web: [www.municipio.re.it/GET](http://www.municipio.re.it/GET)

Referente: Dott. Pierino Nasuti

### *Obiettivo generale*

Il Progetto, un servizio del Comune di Reggio Emilia realizzato in collaborazione con scuole, Circoscrizioni, AUSL, è nato a Reggio Emilia nel 1988 nella circoscrizione IV; intende favorire un processo evolutivo virtuoso nei bambini, negli adolescenti e nei loro contesti di vita (scuola, famiglia, associazioni, oratori, gruppi informali) per contrastare il circolo vizioso di relazioni non significative, difficoltà di integrazione, insuccesso e disadattamento scolastico.

### *Destinatari*

Bambini e ragazzi dell'età dell'obbligo scolastico, realizzato in collaborazione con le scuole primarie e secondarie di primo grado di Reggio Emilia.

### *Azioni*

Sono attivi 10 G.E.T. collocati nella zona urbana di 7 circoscrizioni. Gli interventi educativi sono rivolti al tempo libero dei ragazzi tramite spazi di integrazione con i coetanei, sperimentazione di attività in contesti che favoriscano processi di conoscenza, motivazione e integrazione. Il servizio si articola in tempo dedicato alle attività di sostegno nei compiti e tempo per le attività di stimolo. Il G.E.T. è frequentato da due gruppi di ragazzi a giorni alterni, solitamente divisi per età. Ogni gruppo frequenta due pomeriggi a settimana. Il lunedì, il mercoledì, il giovedì e il venerdì, dalle 14.00 alle 14.30 si svolge un'assemblea iniziale; dalle 15.00 alle 16.00 è previsto un aiuto nello svolgimento dei compiti; dalle 16.00 alle 17.30 si svolge una attività di stimolo. Il martedì dalle 15.00 alle 17.30 è dedicato ad approfondimento dei rapporti individuali, come lavoro in piccoli gruppi, tornei, uscite, feste, aggiornamento degli educatori. Il personale impiegato nei G.E.T. è costituito da 9 educatori comunali e 3 coordinatori a tempo pieno. 7 interventi sono gestiti in convenzione con 2 oratori e 2 cooperative sociali, per complessivi 21 educatori.

📖 A. Corradini (a cura di), *Progettare futuri. Pensieri, esperienze, passioni nella progettazione educativa e territoriale con i ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Ega, Torino, 2004; A. Corradini, D. Stumpo (a cura di), *Tracce di educativa territoriale*. Riflessioni, Comune di Reggio Emilia – Assessorato Servizi e Opportunità, Reggio Emilia, 2003.

## ICARO... MA NON TROPPO

Ente: Centro Servizi Amministrativi di Reggio Emilia

✉ Via Mazzini 6 – 42100 Reggio Emilia

☎ 0522 407611

E-mail: eugenio.paterlini@municipio.re.it

Referente: Dott. Eugenio Paterlini

### *Obiettivo generale*

Scuola di seconda opportunità.

### *Destinatari*

Ragazzi segnalati dalle 16 scuole secondarie di primo grado della Provincia di Reggio Emilia nella quale sono iscritti. I ragazzi sono nel quindicesimo anno di età e solitamente con più di una bocciatura alle spalle, indipendentemente dalla classe in quel momento frequentata, oppure ragazzi che la scuola ha già segnalato come inadempienti alla frequenza.

### *Azioni*

Il Progetto si svolge da fine novembre a giugno, è gestito dall'Enaip ed è seguito da 3 coordinatori e 15 formatori con competenze ed esperienze professionali diverse. Icaro è un'attività formativa *ad hoc*, esterna all'ambiente scolastico ma in stretto collegamento con la scuola, per rimotivare i ragazzi in vista delle scelte successive alla licenza di scuola secondaria di primo grado.

Azione 1 – Fase esplorativa: colloqui preliminari. Sperimentazione per 1 mese delle attività proposte, eventuale sottoscrizione di un patto formativo da parte del coordinatore Icaro, dei genitori, del referente della scuola media, dei ragazzi. Questo passaggio segna l'inizio del progetto.

Azione 2 – I ragazzi, suddivisi in 3 gruppi di circa 10 membri ciascuno (2 con sede a Reggio Emilia, 1 a Guastalla) frequentano il progetto dal lunedì al venerdì per 4 ore al giorno in cui si alternano attività di orientamento, recupero scolastico, didattica laboratoriale.

Azione 3 – Ai ragazzi viene proposto uno stage formativo in azienda (per 3 settimane non consecutive). Al termine del progetto, nel mese di Giugno, viene sostenuto l'esame di Licenza Media all'interno dei locali della Fondazione Enaip.

Dal Marzo 2000 a Giugno 2004, il progetto ha preso in carico 84 ragazzi, fra questi 76 (il 90%) ha superato al primo tentativo l'esame di Licenza. Fra i licenziati 49 hanno scelto esperienze di apprendistato e 27 la ripresa degli studi in Istituti superiori o nella Formazione Professionale. Dei 49 apprendisti 25 lavorano con contratti a tempo indeterminato.

## IL CERCHIO MAGICO

Ente: ARCO Servizi per i processi partecipati

✉ Viale Carducci, 21 – 47023 Cesena

☎ 0547 22887

Web: [www.arcopolis.it](http://www.arcopolis.it)

E-mail: [montanari@arcopolis.it](mailto:montanari@arcopolis.it)

Referente: Dott.sa Francesca Montanari

### *Obiettivo generale*

Attivare relazioni sociali che aiutino i ragazzi a vivere i problemi legati alla loro età e i problemi scolastici in modo costruttivo.

### *Destinatari*

Studenti preadolescenti (11-14 anni), con qualche difficoltà di socializzazione e/o scolastica.

### *Azioni*

I ragazzi sono affiancati da tutor, giovani adulti, ragazzi e ragazze tra i 18 e i 25 anni, all'interno di una relazione che assomiglia fortemente a quella con un fratello o una sorella più grande. L'attività di tutoraggio si svolge a casa dello studente. Il tutor, essendosi da poco lasciato l'adolescenza alle spalle, può aiutare il giovane in difficoltà ad acquisire maggiore sicurezza in sé e a riconoscere le proprie potenzialità. Il progetto, si articola in diverse fasi: a) Attivazione: progettazione con i diversi soggetti presenti nel territorio (scuola, enti locali, associazioni...), e reclutamento dei tutor; b) Formazione dei tutor per fornire i principali strumenti di lettura e intervento; c) Identificazione degli studenti e delle relative famiglie a cui proporre il progetto; d) Inizio dell'attività di tutoring che si svolge a casa del ragazzo. La frequenza degli incontri è variabile (minimo un pomeriggio a settimana). Durante l'anno, ci sono incontri di supervisione quindicinali in cui i tutor espongono la propria attività e sono monitorati gli abbinamenti. Nell'arco dell'intero progetto sono fondamentali le azioni di coordinamento istituzionale, la partecipazione del referente ed eventualmente dei tutor ai tavoli di lavoro e approfondimento sulle tematiche del disagio scolastico e giovanile promossi a livello locale. Nell'ultimo anno scolastico hanno partecipato al progetto 109 studenti e 92 tutor nell'area di Cesena, 66 studenti e 62 tutor nell'area Rubicone (Savignano sul Rubicone, San Mauro Pascoli, Cesenatico).

## IL SALVAGENTE

Ente: Associazione Aiuto allo Studio

✉ Via Vittorio Alfieri, 20 – Forlì

☎ 0543 724889

E-mail: marcolepus@libero.it

Referente: Prof. Marco Lepore

### *Obiettivo generale*

Azione di aiuto allo studio, incentrata sulla centralità della motivazione e del metodo, per favorire un rapporto di stima del ragazzo rispetto alle proprie capacità intellettive e volitive.

### *Destinatari*

Studenti delle scuole secondarie di secondo grado.

### *Azioni*

Gli operatori del servizio sono 3 tutors, 20 docenti, 5 studenti universitari, 2 specialisti, 1 psicologa, 2 coordinatori. Le attività di aiuto allo studio si svolgono presso gli spazi dell'ITC Matteucci. Le azioni si fondano sull'integrazione tra metodologie di gruppo e individuali di tipo attivo e si svolgono due pomeriggi a settimana con presenza di tutors e docenti delle discipline principali per aiutare nello svolgimento dei compiti. Di volta in volta possono essere attivati brevi corsi di approfondimento su argomenti specifici da svolgersi in una settimana o in due settimane consecutive. Sono realizzate anche attività laboratoriali, che favoriscono la socializzazione e lo sviluppo integrale della persona, e uno sportello di ascolto per accedere al quale i ragazzi devono effettuare un colloquio approfondito con il tutor. A questi servizi, offerti fin dall'inizio del progetto, si è aggiunto il «Family Care», un servizio *ad hoc* nato per affiancare le famiglie nell'azione educativa e nel sostegno scolastico dei figli.

## LABORATORI A SCUOLA

Ente: Domus Coop

✉ Via J. Allegretti, 14 - 47100 Forlì

☎ 0543 32852

Web: [www.domuscoop.it](http://www.domuscoop.it)

E-mail: [sede@domuscoop.it](mailto:sede@domuscoop.it)

Referente: Dott.ssa Angelica Sansavini

### *Obiettivo generale*

Qualificazione e arricchimento dell'offerta formativa per il benessere scolastico.

### *Destinatari*

Studenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado.

### *Azioni*

I «Laboratori a Scuola» della Cooperativa Domus Coop nascono nel 1997. Alle Scuole Primarie e alle Scuole Secondarie di primo grado viene proposta la loro attivazione in orario curricolare. I laboratori hanno due caratteristiche peculiari: nascono dall'incontro e dal rapporto con insegnanti interessati alle attività e consentono ai bambini, ai ragazzi e agli adulti di essere al contempo costruttori, autori e spettatori. Hanno come riferimento metodologico il percorso della ricerca e della scoperta che mette in risalto il concetto di fare insieme. Si condividono strategie e modalità operative, favorendo una collaborazione attiva tra i partecipanti al laboratorio per permettere la nascita di uno sguardo reciproco e condiviso. Da questo incontro i bambini e i ragazzi hanno la possibilità di conoscersi e riconoscersi integrando competenze, linguaggi comunicativi e conoscenze.

## LA CALAMITA

Ente: Scuola media «V. Faustini»-«A. Frank»

✉ Via Alberini, 49 – 29100 Piacenza

☎ 0523 321659

Web: [www.faustini-frank.it](http://www.faustini-frank.it)

E-mail: [faustini@faustini-frank.it](mailto:faustini@faustini-frank.it)

Referenti: Prof. Giovanni Mariscotti; Prof.ssa Paola Franchi

### *Obiettivo generale*

Riattivare dinamiche relazionali e di autostima nei ragazzi.

### *Destinatari*

Ragazzi (molti dei quali seguiti dai servizi sociali) che frequentano la scuola secondaria di primo grado e che sono a rischio di dispersione.

### *Azioni*

La Calamita realizza attività di dopo-scuola, inserite nel POF, nei tre plessi della scuola. Nella prima parte del pomeriggio, dalle 14.30 alle 16.30, i ragazzi sono seguiti nello svolgimento dei loro compiti. Dalla 16.30 alle 18.00 si mettono in atto attività laboratoriali. In molti casi queste attività sono condivise con un referente dei servizi sociali.

## LA GESTIONE DEL DISAGIO A SCUOLA

Ente: Comune di Piacenza

✉ Piazza Cavalli, 2 – 29100 Piacenza

Web: [www.comune.piacenza.it](http://www.comune.piacenza.it)

Referente: Prof. Pierpaolo Triani

☎ 0523 599462

E-mail: [pierpaolo.triani@unicatt.it](mailto:pierpaolo.triani@unicatt.it)

### *Obiettivo generale*

Il progetto intende intensificare la ricognizione del fenomeno dispersione nella scuola di Piacenza e sostenere lo sviluppo della capacità delle singole realtà scolastiche e formative di rispondere ai segnali di disagio attraverso la crescita nell'osservazione e comprensione delle situazioni e attraverso la condivisione e la costruzione di specifiche strategie di azione

### *Destinatari*

Il progetto è rivolto a coloro che operano direttamente con gli studenti. In primo luogo gli insegnanti della scuola primaria e secondaria del distretto urbano della Provincia di Piacenza.

### *Azioni*

Azione 1 – Ricognizione. Tramite questionario strutturato da distribuire agli insegnanti delle scuole e ai formatori degli enti di formazione.

Azione 2 – Ricerca-formazione. Questa azione si divide in due fasi. Fase 1: ricerca-formazione sulle strategie degli insegnanti in rapporto a studenti con problemi; ricerca-formazione sull'azione della scuola come sistema. Fase 2: la cura della dimensione relazionale attraverso la realizzazione di un seminario sulla gestione della classe e uno sul rapporto con i genitori.

📖 P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, Carocci, Roma, 2006.

## METODO FEUERSTEIN CONTRO LA DISPERSIONE

Ente: Cam – Centro per l'Apprendimento Mediato di Rimini

✉ Via Celle, 3 – 47900 Rimini

☎ 0541 742632

Web: [www.cam.rn.it](http://www.cam.rn.it)

E-mail: [info@cam.rn.it](mailto:info@cam.rn.it)

Referente: Dott.ssa Ester Lombardini

### *Obiettivo generale*

Percorsi formativi rivolti alla promozione del successo formativo e alla acquisizione delle *life skills* raccomandate negli ultimi anni da numerosi organismi internazionali che si occupano di scuola e di sviluppo umano.

### *Destinatari*

Insegnanti, studenti e genitori di due scuole secondarie di primo grado della Provincia di Rimini. Nel territorio regionale, il Cam ha realizzato un'azione formativa presso una scuola secondaria di secondo grado di Parma.

### *Azioni*

Nelle azioni formative, incentrate sui metodi psico-pedagogici di Feuerstein, sono coinvolti 4 operatori del Cam e 1 operatore dell'Università di Bologna.

Azione 1 – Applicazione sugli studenti. Laboratorio cognitivo per una classe della durata di 3 anni; laboratorio cognitivo di piccolo gruppo.

Azione 2 – Formazione per gli insegnanti. Corsi di formazione al Metodo Feuerstein P.A.S. (Programma Arricchimento Strumentale); supervisione aperta a tutti gli applicatori P.A.S. della Provincia; corso di aggiornamento per insegnanti del Consiglio di Classe su la mediazione e la didattica metacognitiva.

Azione 3 – Interventi per i genitori. Incontri sulla mediazione, laboratori «Una palestra per la mente».

## MISTRAL

Ente: Provincia Ferrara, Assessorato Formazione

✉ Via Cairoli, 32 – 44100 Ferrara

☎ 0532 299813

Web: [www.provincia.fe.it](http://www.provincia.fe.it)

E-mail: [c.copertino@enaipfe.it](mailto:c.copertino@enaipfe.it)

Referente: Dott. Cosimo Copertino

### *Obiettivo generale*

Il progetto, promosso dalla Provincia e realizzato in collaborazione con l'Enaip di Ferrara, ha l'obiettivo di lavorare sulle situazioni più a rischio di abbandono scolastico fornendo gli strumenti idonei a rimotivare ed aiutare i ragazzi nelle scelte per la prosecuzione degli studi.

### *Destinatari*

Il progetto è rivolto ai ragazzi delle classi terze della scuola secondaria di primo grado a rischio di dispersione scolastica.

### *Azioni*

Azione 1 – Formazione degli insegnanti e individuazione dei soggetti a rischio (8 ore).

Azione 2 – Counseling individuale di primo livello: un operatore qualificato effettua brevi colloqui individuali con i ragazzi individuati per lavorare sulla motivazione e per valutare la tipologia di intervento più idonea ad ognuno.

Azione 3 – L'ultima fase del progetto si articola in tre percorsi: a) attività formativa centrata sulla motivazione e sull'orientamento; b) counseling di secondo livello; c) tutoraggio per piccoli gruppi in attività scolastiche e/o extra-scolastiche.

## NON UNO DI MENO

Ente: Itis «B. Pascal»

✉ Piazzale Macrelli 100 – 47023 Cesena

☎ 0547 22792

Web: [www.itis-cesena.it](http://www.itis-cesena.it)

E-mail: [dirigenza@itis-cesena.it](mailto:dirigenza@itis-cesena.it)

Referente: Prof.ssa Paola Silimbani

### *Obiettivo generale*

Azioni di prevenzione del disagio scolastico.

### *Destinatari*

Studenti degli istituti facente parte della rete: Itis Pascal di Cesena (capofila), Istituto di Istruzione Superiore Ruffilli di Forlì, IPSST Macelli di Cesena, ITIS Marconi di Forlì.

### *Azioni*

Azione 1 - In ogni istituto è attivato da ottobre a maggio uno Sportello di counseling che prevede la presenza di psicologhe per 80-100 ore effettive. Nella scuola capofila è stato proposto ai genitori un questionario di rilevazione dei bisogni formativi per organizzare una serie di incontri sulle problematiche educative condivise tra scuola e famiglia.

Azione 2 – Tutoraggio rivolto agli studenti del biennio, in continuità con le azioni dell'ex progetto NOS/NOF. I docenti hanno condotto un'azione formativa in un primo modulo di accoglienza (6 unità orarie in otto classi prime). Dopo aver eseguito un monitoraggio degli alunni in situazione di disagio scolastico, sono stati realizzati colloqui di tutoraggio mirati (10 ore forfetarie per 8 classi prime). In media per ogni classe sono stati monitorati una decina di studenti.

**PASS (PREVENZIONE, ACCOMPAGNAMENTO, SOCIALITÀ, SVILUPPO)**

Ente: Provincia Ferrara, Assessorato Formazione

✉ Via Cairoli, 32 – 44100 Ferrara

☎ 0532 299813

Web: [www.provincia.fe.it](http://www.provincia.fe.it); E-mail: [d.fuschini@cfp.fe.it](mailto:d.fuschini@cfp.fe.it)

Referente: Dott.ssa Daniela Fuschini

*Obiettivo generale*

Prevenire il fenomeno della dispersione scolastica e combatterne le cause, aumentando il tasso di successo delle azioni di accompagnamento e sostegno agli allievi, ai genitori e ai docenti.

*Destinatari*

Studenti, famiglie e docenti degli Istituti Tecnici e Professionali della Provincia.

*Azioni*

Azione 1 – Bilancio di competenze/analisi delle caratteristiche personali. Tecnica di analisi e costruzione di un progetto di vita, in grado, attraverso una serie di colloqui svolti da specialisti, di sostenere il giovane nel difficile percorso di valutazione del proprio progresso e delle proprie aree di miglioramento.

Azione 2 – Counseling individualizzato: è un intervento teso a creare fra consulente e soggetto una relazione di aiuto per superare con successo eventuali difficoltà createsi nell'esperienza formativa e/o lavorativa.

Azione 3 – Formazione rimotivazionale e riorientativa breve: rivolto a piccoli gruppi omogenei di allievi che per le caratteristiche di origine del rischio dispersivo, necessitano di brevi interventi di ri-motivazione e ri-orientamento. Con l'ausilio di particolari tecniche formative quali il lavoro di gruppo, le simulazioni, le tecniche di socializzazione, si favorirà la presa di coscienza delle proprie potenzialità e gli ambiti migliori di spendibilità delle stesse.

Azione 4 – Tutoraggio didattico: misure volte al sostegno degli allievi più problematici e con elevato rischio di abbandono scolastico durante le attività scolastiche, ma che consentirà anche all'insegnante di avvalersi di un pedagogo, esperto in dinamiche di gruppo adolescenziali e di apprendimento.

Azione 5 – Stage applicativi per i ragazzi già in situazione di abbandono; coniugano la necessità di reinserire e ri-orientare i giovani anche in contesti non strettamente scolastici. La situazione consente inoltre di conseguire, contestualmente alle competenze tecniche specifiche, le relative conoscenze di base e quegli atteggiamenti e comportamenti organizzativi che favoriscono l'acquisizione di un ruolo lavorativo.

PASSAGGI:  
RETE DI SCUOLE PER FAVORIRE IL SUCCESSO SCOLASTICO

Ente: ITC Levi-Scaruffi

✉ Via Filippo Re, 8 – 42100 Reggio Emilia

☎ 0522 435761

Web: [www.scaruffilevitricolore.it](http://www.scaruffilevitricolore.it)

E-mail: [segreteria@scaruffilevitricolore.it](mailto:segreteria@scaruffilevitricolore.it)

Referente: Prof.ssa Cristina Bonacini

*Obiettivo generale*

Il progetto intende favorire il riorientamento e creare le condizioni migliori per il passaggio da una scuola ad un'altra qualora i soggetti coinvolti ritengano questa scelta una possibilità di uscire da una situazione di disagio a rischio di abbandono.

*Destinatari*

Studenti delle scuole secondarie di secondo grado

*Azioni*

Attraverso una lettura analitica e trasparente delle offerte formative presenti nel territorio, il progetto cerca di favorire la realizzazione di un percorso di studio individualizzato. Il progetto intende individuare standard comuni all'interno delle discipline, definire criteri condivisi per il riconoscimento dei crediti, favorire il recupero dei debiti formativi, realizzare una certificazione attraverso una scheda informativa generale e una analitica (area affettivo-relazionale, area cognitiva) destinate ai consigli di classe. Gli operatori del progetto accompagnano il ragazzo nel difficile passaggio tra la scuola di provenienza e la scuola di destinazione cercando di attivare dinamiche relazionali.

📖 C. Bonacini, B. Partisotti, F. Rossi, *Non uno di meno. Riorientare per promuovere il successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

## PER UNA SCUOLA CHE SA ACCOGLIERE

Ente: Scuola Media Statale «P. Paoli»

✉ Viale Reiter, 81 – 41100 Modena

☎ 059 222373

Web: <http://associazioni.monet.modena.it/retemedie>

E-mail: [segreteria.paoli@libero.it](mailto:segreteria.paoli@libero.it)

E-mail: [ardeni@fastwebnet.it](mailto:ardeni@fastwebnet.it)

Referente: Prof.ssa Pialisa Ardeni

### *Obiettivo generale*

Predisporre interventi formativi per alunni in difficoltà; ampliare l'offerta formativa in modo da creare nella scuola un'atmosfera complessiva che favorisca gli interventi specifici e prevenga il disagio.

### *Destinatari*

Studenti di tutte le scuole secondarie di primo grado (5 scuole per un totale di 10 plessi) presenti nel Comune di Modena, in particolare alunni con difficoltà relazionale e/o di apprendimento, quindi alunni demotivati e/o con disagio sociale.

### *Azioni*

Le azioni proposte dal progetto sono diversificate: si va degli interventi rivolti ad un'intera classe per migliorare il benessere a scuola, ad azioni personalizzate rivolte ai ragazzi in cui il disagio si manifesta in modo significativo.

Azione 1 – Laboratori pomeridiani specifici, rivolti ai ragazzi problematici comportamentali, svolti sotto la guida di educatori esperti (o genitori coadiuvati da esperti), organizzati in contemporanea con laboratori aperti a tutti gli studenti.

Azione 2 – Laboratori pomeridiani a cui possono partecipare tutti gli studenti. L'attività pomeridiana è svolta sotto la guida di genitori (il coinvolgimento attivo dei genitori è una delle peculiarità del progetto) o di volontari. I laboratori coprono uno spettro molto ampio di interessi che vanno dall'aeromodellismo ai video.

Azione 3 – Laboratori mattutini indirizzati solo ai ragazzi problematici. Queste attività sono svolte sotto la guida di educatori esperti.

Azione 4 – Percorsi individualizzati, destinati a ragazzi problematici con un docente del consiglio di classe.

Azione 5 – Attività di recupero per alunni con difficoltà scolastiche. Si va dal recupero di competenze e abilità allo studio guidato per uno o due pomeriggi a settimana.

Azione 6 – Attività di classe guidata da esperti sull'apprendimento cooperativo e sulle dinamiche di gruppo.

## PERCORSI DI ACCOMPAGNAMENTO DA UNA SCUOLA ALL'ALTRA

Ente: Istituto professionale «F. Taddia»

✉ Via Baruffaldi, 10 – 44042 Cento (FE)

☎ 051 902131

Web: [www.ipsia100.it](http://www.ipsia100.it)

E-mail: [didattica@ipsia100.it](mailto:didattica@ipsia100.it)

Referente: Prof.ssa Anna Botti

*Obiettivo generale*

Cura dei bisogni dei ragazzi in relazione all'orientamento e sostegno dei processi di crescita in età evolutiva, nell'ottica della prevenzione della dispersione.

*Destinatari*

Alunni della scuola, in particolare della classi prime.

*Azioni*

Azione 1 – Partecipazione al progetto P.A.S.S. provinciale.

Azione 2 – Progetto «Studio con te» che viene svolto al pomeriggio. La classe (prima) è divisa in gruppi per affrontare due moduli, uno su «La conoscenza di sé» e uno su «Apprendere un metodo di studio efficace». In questo secondo modulo il docente valorizza la partecipazione e dà indicazione sulle strategie utili per migliorare il metodo di studio (mappe concettuali, acquisizione di tecniche di lettura, prendere appunti, costruire glossari, organizzare dati). Il progetto utilizza il «cooperative learning» grazie ad insegnanti che hanno seguito appositi corsi di formazione.

**POLO (PREVENZIONE, ORIENTAMENTO, LAVORO, OCCUPAZIONE)**

Ente: Comune di Reggio Emilia, Ufficio la Città Educativa

✉ Galleria Santa Maria 1 – 42100 Reggio Emilia

☎ 0522 442307

Web: [www.comune.re.it](http://www.comune.re.it)

Referente: Dott. Pierino Nasuti

*Obiettivo generale*

Il progetto POLO, nato nel 1991, è caratterizzato dalla dimensione preventiva, orientativa e di accompagnamento nella crescita degli adolescenti, per contrastare la dispersione scolastica e per un inserimento sociale più compiuto e duraturo.

*Destinatari*

Coloro che per diversi motivi a 15 o 16 anni, si trovano ancora a frequentare il terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Ragazzi che hanno tentato di intraprendere percorsi scolastici o professionali ma che non sono stati in grado di portarli a termine.

*Azioni*

Azione 1 – Fase esplorativa che si articola in tre passaggi: a) Dopo la segnalazione del ragazzo, l'educatore cerca di costruire un patto con la famiglia per riavvicinarla al percorso di vita del figlio; b) lavoro di orientamento, della durata variabile dai 15 ai 30 giorni, indirizzato al ragazzo per capire se ci sono le condizioni per attuare il progetto; c) l'educatore incontra preventivamente i responsabili delle imprese per organizzare gli stages.

Azione 2 – Dopo che educatore, ragazzo e tutor stabiliscono le regole di comportamento, inizia lo stage in azienda (che si svolge al massimo per due mattine la settimana).

Azione 3 – Terminato il progetto i ragazzi possono: tornare a scuola; iscriversi a un percorso professionale (conseguita la Licenza); continuare il progetto maturando le condizioni per poter essere assunti dalle aziende. Negli ultimi 4 anni sono entrati nel progetto 40-45 ragazzi e 15 ragazzi che sono stati assunti nelle imprese in cui hanno svolto lo stage.

## PROGETTO MAICOL

Ente: Scuola media statale «Via F. Orsini»

✉ Via Felice Orsini, 50 – 47100 Forlì

☎ 0543 32019

Web: [www.delfo.forli-cesena.it/orsini/Maicol.htm](http://www.delfo.forli-cesena.it/orsini/Maicol.htm)

E-mail: [felice.orsini2002@libero.it](mailto:felice.orsini2002@libero.it)

Referente: Prof.ssa Giovanna Rita Todoli

### *Obiettivo generale*

Inventare opportunità educativo-didattiche allargando l'ambito formativo al territorio; valorizzare le forme di intelligenza orientate al fare; far emergere l'identità competente in situazioni che abbiano la connotazione della realtà, in cui i ragazzi trovano operatori, strutture, procedure finalizzati a ciò che sta facendo.

### *Destinatari*

Ragazzi dai 13 ai 15 anni, in situazione di forte disagio scolastico, di disadattamento, di grave carenza nel senso del futuro e nella progettualità personale.

### *Azioni*

Azione 1 – Il Progetto Maicol è un percorso connesso organicamente con l'iter scolastico, ma dotato di dimensione propria. Consiste in un modulo di 40 ore da svolgere presso i Centri di Formazione Professionale: 6 ore dedicate alla conoscenza di sé, alle ragioni dell'insuccesso e alla scoperta delle reali aspirazioni; 6 ore dedicate ad attività di progettazione in laboratorio; 28 ore dedicate alla realizzazione del Progetto in laboratorio e verifica in itinere. Il «prodotto» finale realizzato può essere presentato all'esame di Licenza. Al Progetto Maicol originario si sono aggiunti in seguito due sottoprogetti.

Azione 2 – I sottoprogetti «Nessuno Escluso» e «Junior» che si occupano della prevenzione del disagio scolastico attraverso la didattica laboratoriale della matematica.

Azione 3 – Il sottoprogetto «OverMaicol» intende prevenire il disagio sociale attraverso un tutorato individuale e un percorso formativo fuori dall'aula. La durata è non inferiore alle 20 ore distribuite in dieci giornate a cadenza settimanale calendarizzate durante il secondo quadrimestre.

## PROGETTO SCUOLA APERTA

Ente: Istituto Superiore «Remo Brindisi»

✉ Via M.M Boiardo, 10 – 44024 Lido degli Estensi (FE)

☎ 0533 327440

Web: [www.istitutoremobrindisi.it](http://www.istitutoremobrindisi.it)

E-mail: [info@istitutoremobrindisi.it](mailto:info@istitutoremobrindisi.it)

Referente: Prof.ssa Daniela Leoni

### *Obiettivo generale*

Il progetto Scuola Aperta si inserisce in un ampio quadro di iniziative promosse dall'Istituto, in collaborazione con altri soggetti, per la prevenzione del disagio e dell'abbandono scolastico. In particolare il progetto promuove: acquisizione di un metodo di studio adeguato agli stili di apprendimento individuale; recupero delle lacune relative a conoscenze, capacità, competenze di base; recupero disciplinare.

### *Destinatari*

Studenti dell'Istituto che promuove l'iniziativa.

### *Azioni*

Il progetto Scuola Aperta si articola in due distinti tipi di intervento, in cui sono coinvolti 14 docenti. Le lezioni di metodo sono rivolte agli alunni delle classi prime segnalate dai Consigli di Classe, si svolgono in orario pomeridiano, hanno una durata di 2 ore settimanali e una durata complessiva di 10 ore per gruppo. Lo studio guidato, che inizia nel mese di gennaio, è rivolto agli alunni che incontrano difficoltà in alcune discipline e si svolge in orario pomeridiano in gruppi di lavoro divisi per materia, per un totale di 10 ore.

## PROMOZIONE DEL BENESSERE NEI CONTESTI SCOLASTICI

Ente: Centro Educativo Territoriale

✉ Via Celletta dell'Olio, 2 – 47822 Santarcangelo di Romagna (RN)

☎ 0541 622387

Web: [www.cet.socrateweb.org](http://www.cet.socrateweb.org)

E-mail: [cet-crp@libero.it](mailto:cet-crp@libero.it)

Referenti: dott.ssa Matilde Rispoli, dott.ssa Francesca Campana Maraldi

*Obiettivo generale*

Prevenire-ridurre il disagio degli studenti attraverso un aumento del livello di auto-stima e una promozione del benessere scolastico.

*Destinatari*

Insegnanti, bambini e ragazzi della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado e di secondo grado

*Azioni*

Azione 1 – Ricerca-azione rivolta agli insegnanti. La prima fase consiste in un percorso di formazione per insegnare a leggere il disagio nella complessità delle variabili in gioco. La seconda fase consiste in percorsi didattici che utilizzano le tecniche dell'Educazione Socio-Affettiva e del Metodo Autobiografico.

Azione 2 – Azioni rivolte ai ragazzi. Sono stati realizzati percorsi laboratoriali nelle classi con la co-conduzione dell'insegnante che ha partecipato alla formazione.

📖 Centro Educativo Territoriale «Bruno Ciani», *Attività del Centro, Piano formativo 2005-2006*, Tipografia Stefanini, Bellaria-Igea-Marina, 2005; Centro Educativo Territoriale «Bruno Ciani», *Progetto «promuovere il benessere»: percorsi tra identità e differenze*, a cura di M. Rispoli, Tipografia Stefanini, Bellaria-Igea-Marina, 2005.

## S.O.S. SPORTELLO

Ente: ITCG «A. Oriani»

✉ Via Manzoni, 6 – 48018 Faenza (RA)

☎ 0546 21290

Web: [www.itcgoriani.it](http://www.itcgoriani.it)

E-mail: [dirigenteoriani@racine.ra.it](mailto:dirigenteoriani@racine.ra.it)

Referenti: Prof.ssa Maria Luisa Martinez; Prof.ssa Alessandra Ballardini

### *Obiettivo generale*

Interventi di aiuto allo studio pomeridiani realizzati da docenti dell'istituto.

### *Destinatari*

Studenti dell'Istituto con difficoltà nell'affronto di determinati e/o materia, ma anche studenti che sentono il desiderio di approfondire un certo tema e intendono quindi usufruire di un'attività didattica integrativa. Lo sportello è quindi indirizzato non solo a contrastare il disagio ma anche a coltivare le eccellenze presenti nelle classi.

### *Azioni*

Il servizio si basa sull'incontro della domanda formativa da parte degli studenti e dell'offerta da parte dei docenti (circa l'80% di essi mette a disposizione una o più ore pomeridiane). I docenti comunicano in vice-presidenza i giorni e gli orari in cui si rendono disponibili, gli studenti devono prenotarsi almeno due giorni prima dell'incontro, indicando il proprio nominativo, la classe di provenienza (in genere gli studenti si rivolgono a docenti diversi dai loro) e l'argomento su cui richiedono un sostegno didattico. Il docente offre spiegazioni, chiarimenti e approfondimenti. Nel monitoraggio costante e analitico degli studenti che usufruiscono del servizio è stato osservato un sensibile miglioramento dell'andamento scolastico.

## SCHOLÉ: IL CLUB DELLO STUDIO COME SCOPERTA

Ente: Associazione Bologna Studenti

✉ Via Zaccherini Alvisi, 11 – 40126 Bologna

☎ 051 303809

Web: [www.scholeclub.it](http://www.scholeclub.it)

Referente: Prof.ssa Licia Morra

E-mail: [licia.morra@fastwebnet.it](mailto:licia.morra@fastwebnet.it)

### *Obiettivo generale*

Il Club Scholé è un ambiente strutturato, gestito da educatori volontari, offerto agli studenti come luogo di aggregazione e di studio al di fuori della scuola. Il club è uno strumento per rafforzare negli studenti la passione per lo studio e per il sapere.

### *Destinatari*

Studenti delle scuole secondaria di secondo grado della città di Bologna.

### *Azioni*

L'attività del club, aperto da settembre a maggio per 3 pomeriggi a settimana, è guidata da uno staff di 6 insegnanti e 1 segretaria e vede la partecipazione di circa 30 insegnanti disponibili su richiesta per lezioni e assistenza nello studio. Gli studenti che vogliono frequentare il Club devono iscriversi (nell'ultimo anno scolastico lo hanno fatto circa in 300) e impegnarsi a rispettare un regolamento di condotta. Un educatore dello staff svolge un colloquio con ognuno dei nuovi iscritti per conoscere il ragazzo e introdurlo al club. L'attività normale del club si svolge secondo questa modalità: momento assembleare introduttivo in cui vengono messi a tema metodo e motivazioni per lo studio. Segue poi l'attività di studio individuale o in gruppo con l'assistenza di docenti, lezioni individuali e per piccoli gruppi omogenei. Per i ragazzi con particolari difficoltà si definisce un percorso di recupero e si individua un insegnante che possa svolgere la funzione di tutor. Accanto all'attività di aiuto allo studio, il club propone periodicamente attività formative culturali e socio-ricreative.

## SCUOLA SERALE A SAN PATRIGNANO

Ente: Comunità di San Patrignano

✉ Via San Patrignano, 53 – 47852 Ospedaletto di Rimini

☎ 0541 362111

Web: [www.sanpatrignano.org](http://www.sanpatrignano.org)

E-mail: [info@sanpatrignano.org](mailto:info@sanpatrignano.org)

Referente: Dott.ssa Adele Abbamonte

### *Obiettivo generale*

Permette il conseguimento di un titolo di studio a persone uscite precocemente dal sistema formativo

### *Destinatari*

Giovani e giovani adulti che vivono nella Comunità.

### *Azioni*

Le azioni sono realizzate per valorizzare le attitudini intellettive, relazionali e pratiche dei ragazzi e per favorire l'integrazione sociale una volta completato il loro percorso di recupero in Comunità.

Azione 1 – Corsi interni per il conseguimento dell'alfabetizzazione (dal 1995, 79 casi).

Azione 2 – Corsi interni per conseguimento della licenza media (dal 1995, 416 casi).

Azione 3 – Corsi interni diurni e corsi serali in collaborazione con IPSSAR «Savio-  
li» di Riccioni, e IPSSIA «Alberti» di Rimini, per il conseguimento del diploma di qualifica triennale (22 casi) e il diploma di scuola secondaria di secondo grado (175 casi).

## SCUOLE IN RETE

Ente: Istituto Magistrale Paritario Canossa

✉ Via Dilani, 18 – 43036 Fidenza (PR)

☎ 0524 512811

Web: [www.istitutocanossiano.191.it](http://www.istitutocanossiano.191.it)

E-mail: [presidenza@istitutocanossiano.191.it](mailto:presidenza@istitutocanossiano.191.it)

Referente: Prof.ssa Luisa Merlin

### *Obiettivo generale*

Supporto educativo-didattico all'attività curricolare atto ad accompagnare gli studenti nel loro cammino formativo, in vista della promozione del successo formativo.

### *Destinatari*

Gli alunni (e le loro famiglie) di cinque Istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Gli istituti, organizzati in rete, sono ubicati nella provincia di Parma e aderiscono alla Fidae.

### *Azioni*

Azione 1 – Realizzazione di moduli didattici centrati sul metodo di studio, di 20 ore, trasversali al percorso scolastico, per un gruppo di classi o per un gruppo costituito da studenti di classi differenti.

Azione 2 – Realizzazione di moduli didattici su «Stare bene con se stessi a scuola», di 15-20 ore curricolare e/o extra-curricolari, trasversali al percorso scolastico, per un gruppo classe o un gruppo costituito da studenti di classi differenti.

Azione 2 – Laboratori didattici centrati sulla comunicazione liberamente scelti dagli alunni secondo i propri interessi e le proprie attitudini. Durata di 25-30 ore, curricolari ed extra-curricolari, scansione settimanale.

Azione 3 – Percorsi di accompagnamento individuale, circa 120 ore complessive da distribuirsi sui soggetti individuati dai Consigli di Classe.

Azione 3 – «Scuola aperta», sportello didattico pomeridiano permanente per lo studio guidato che si svolge da ottobre a maggio (5-8 ore settimanali). È prevista la presenza di docenti (interni ed esterni) affiancati da volontari.

## SPAZIO DI ASCOLTO

Ente: Istituto Professionale per il Commercio «A. Casali»

✉ Via G. Garibaldi, 76 – Castel San Giovanni (PC)

☎ 0523 842934

Web: [www.romagnosi.it/casali/index.htm](http://www.romagnosi.it/casali/index.htm)

E-mail: [casali@odisseo.pc.it](mailto:casali@odisseo.pc.it)

Referenti: Prof.ssa Maria Laura Sartori; Prof.ssa Angiolina Rocchi

### *Obiettivo generale*

Aiutare gli alunni ad individuare e interpretare le tematiche per loro più dolorose al fine di sostenerli nel loro processo evolutivo; aiutare i docenti ad individuare le problematiche adolescenziali e le strategie per affrontarle; aiutare i genitori a comprendere maggiormente i problemi legati alla crescita dei loro figli.

### *Destinatari*

Studenti, genitori e insegnanti dell'Istituto.

### *Azioni*

Azione 1 – Presenza di uno psicologo presso il punto di ascolto il venerdì mattina dalle 8.45 alle 12.20. Possono essere fissati fino a 8-9 appuntamenti ogni mattina per 26 settimane (i ragazzi devono prenotarsi in un apposito registro tenuto dai bidelli). Ogni anno si recano al punto di ascolto circa 60 studenti, la metà di essi hanno richiesto ed hanno aderito ad un percorso strutturato (più di 3 incontri)

Azione 2 – Predisposizione di 2-3 incontri annuali con il corpo docente con lo scopo di sensibilizzare e riflettere sui temi che emergono come problematici all'interno dell'Istituto.

## SPORT A SCUOLA

Ente: Istituto comprensivo di Bettola

✉ Via Nogent sur Marne, 8 – 29021 Bettola (PC)

☎ 0523 917794

E-mail: [mediabettola@libero.it](mailto:mediabettola@libero.it)

Referente: Prof. Luigi Fogliazza

### *Obiettivo generale*

Il progetto intende potenziare, anche mediante forme di aggregazione tra istituti, l'educazione allo sport nella convinzione che le attività motorie e sportive concorrono alla crescita complessiva della persona e, favorendo l'integrazione scolastica e sociale, contrastano il fenomeno del disagio e della dispersione.

### *Destinatari*

Studenti degli istituti in rete che realizzano il progetto.

### *Azioni*

Il progetto prevede la costituzione di un centro sportivo presso le palestre scolastiche, attivo da ottobre a maggio per tre pomeriggi a settimana. Il gruppo di riferimento è costituito dal Preside e tre docenti di Educazione Fisica (ad essi si affiancano due tecnici del Coni); la gestione della iniziativa è curata dall'Associazione sportiva scolastica «E. Fermi», approvata dal Consiglio di Istituto. Secondo il Piano annuale MPI-CONI; il programma favorisce iniziative formative che vedono la partecipazione di tutti gli alunni da realizzarsi durante l'attività curricolare.

**SPORTELLO DI ASCOLTO DEGLI ISTITUTI SUPERIORI DI CORREGGIO**

Ente: Istituto Tecnico Statale Commerciale e per Geometri «L.Einaudi»

✉ Via Prati, 2 – 42015 Correggio (RE)

☎ 0522 693271

Web: [www.einaudicorreggio.it](http://www.einaudicorreggio.it)

E-mail: [info@einaudicorreggio.it](mailto:info@einaudicorreggio.it)

Referente: Prof.ssa Alessandra Barbieri

*Obiettivo generale*

Sportello di ascolto per favorire il benessere scolastico e prevenire casi di dispersione.

*Destinatari*

Tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa messa in atto dalle scuole in rete.

*Azioni*

Il progetto, elaborato in collaborazione con l'Associazione Prodigio di Novellara (RE), realizza una rete di punti di ascolto e di consulenza (ad accesso libero, volontario, gratuito) in tutti gli Istituti secondari di secondo grado di Correggio. Possono usufruire dei punti di ascolto studenti, insegnanti, genitori (il progetto è presentato in una apposita riunione ai rappresentanti dei genitori di tutte le scuole). Il punto di ascolto non opera né a livello diagnostico, né terapeutico, è piuttosto uno spazio progettuale per migliorare le relazioni interpersonali e la qualità di vita negli istituti. Lo psicologo lavora a stretto contatto con i docenti che segnalano ragazzi in difficoltà. In alcuni casi gli insegnanti richiedono una consulenza per problematiche concernenti il clima relazionale interno alla classe. Lo psicologo garantisce la sua presenza (1-4 ore) un giorno a settimana nei diversi istituti. Alle 14 ore totali dedicate allo sportello si aggiungono 2 ore settimanali in cui lo psicologo è a disposizione per incontri individuali su appuntamento, per riunioni con insegnanti referenti o colleghi docenti e per incontri di rete.

## SPORTELLO DI ASCOLTO E TUTOR DIDATTICO

Ente: Liceo Scientifico «A. Einstein»

✉ Via Agnesi, 2/b – 47900 Rimini

☎ 0541 382571

Web: [www.scuole.rimini.com/einstein](http://www.scuole.rimini.com/einstein)

E-mail: [leinstein@libero.it](mailto:leinstein@libero.it)

Referente: Prof.ssa Anna Maria Torri

### *Obiettivo generale*

Attività di supporto psicologico e pedagogico per favorire il successo formativo.

### *Destinatari*

Gli studenti, i loro familiari e i docenti dell'Istituto che promuove il progetto.

### *Azioni*

All'inizio dell'anno viene data comunicazione agli studenti e alle famiglie della operatività nella scuola di uno sportello di ascolto aperto una mattina a settimana. Allo sportello, convenzionato con uno psicologo di approccio psicanalitico, possono rivolgersi anche genitori e docenti. Gli alunni che si rivolgono al servizio (sono circa 40 ogni anno), devono eseguire una prenotazione in vice-presidenza e possono svolgere fino ad un massimo di tre colloqui. Il servizio di tutor, affidato a due insegnanti che garantiscono la loro disponibilità per 1 ora a settimana, è rivolto a studenti con gravi difficoltà nell'organizzazione del metodo di studio. Usufruiscono del servizio circa 30 studenti all'anno. L'attività del tutor è complementare al «Pronto soccorso didattico», un servizio di consulenza (1-2 ore settimanali per materia) sugli argomenti che sono trattati in alcune delle principali materie di studio.

## TRANSIZIONE ALLA PRIMA E SECONDA CLASSE DELLA SCUOLA SECONDARIA

Ente: Istituto d'istruzione Superiore «Ignazio Calvi»

✉ Via Digione, 20 – 41034 Finale Emilia (MO)

☎ 0535 760054

Web: [www.iis-calvi.it](http://www.iis-calvi.it)

E-mail: [info@itacalvi.com](mailto:info@itacalvi.com)

Referente: Prof.ssa Magda Cristofori

### *Obiettivo generale*

Accompagnare gli studenti del primo anno nella transizione alla nuova scuola in modo da prevenire situazioni di disagio e/o casi di dispersione. Il progetto nasce da una collaborazione tra il Centro di Formazione Professionale Iride, dell'Unione dei Comuni dell'Area Nord, e del servizio Cic dell'Istituto.

### *Destinatari*

Studenti del primo e del secondo anno.

### *Azioni*

Azione 1 – Nelle classi prime si svolge un'apposita assemblea dei ragazzi (dalle 2 alle 4 ore), guidata da un coordinatore, per far emergere richieste e proposte per migliorare il benessere scolastico.

Azione 2 – Uno strumento fondamentale nel progetto è la stipula di un contratto formativo tra i docenti e studenti in cui entrambe le parti assumono impegni reciproci.

Azione 3 – Ognuna delle 6 classi prime è divisa in due gruppi: si crea così un totale di 12 gruppi. I ragazzi di ogni gruppo incontrano uno psicologo del C.F.P. e il referente del C.I.C. in 5 incontri per un totale di 6 ore. Questa prima fase si conclude con un test per verificare il gradimento del servizio. Durante gli incontri sono impostati dialoghi e rapporti relazionali sulla base di svariati argomenti attinenti il sé, il compagni di classe, le materie, l'organizzazione dello studio.

Azione 4 – Sostegno allo studio. Nei confronti dei ragazzi con maggiori difficoltà si attivano tre strategie di aiuto: calendarizzazione degli impegni scolastici; organizzazione del ripasso prima dei compiti in classe; elaborazione di mappe concettuali.

Azione 5 – Interventi dello psicologo trasversali rispetto al progetto, sono realizzati incontri individuali con studenti in grave difficoltà.

## TUTORATO A SOSTEGNO DELL'OBBLIGO FORMATIVO

Promotore: Provincia di Bologna, Servizio Lavoro

✉ Via Finelli 9/A – 40126 Bologna

☎ 051 6598437

Web: [www.provincia.bologna.it/lavoro](http://www.provincia.bologna.it/lavoro)

Referente: Dott. Paolo Rocca

### *Obiettivo generale*

Perseguendo il loro obiettivo primario, cioè il collocamento e miglioramento dell'incrocio domanda/offerta di lavoro, i centri per l'impiego presenti nel territorio, in conformità a quanto stabilito dalla legislazione vigente, assolvono anche la funzione di osservare e monitorare l'assolvimento dell'obbligo formativo.

### *Destinatari*

Ragazzi in età di obbligo formativo a rischio dispersione.

### *Azioni*

Il tutor a sostegno dell'obbligo formativo presente nei centri per l'impiego svolge sostanzialmente tre azioni.

Azione 1 – Prevenzione. Il tutor svolge, presso i centri e presso le scuole attività informativa sulle tre modalità che la legge prevede per assolvere l'obbligo.

Azione 2 – Accompagnamento. L'azione di accompagnamento si attiva nelle fasi di passaggio del percorso formativo e nelle situazioni di abbandono e di dispersione conclamante.

Azione 3 – Ricerca e aggancio. Questa azione è rivolta a quei giovani che non risultano inseriti in nessuno dei canali formativi previsti per l'assolvimento dell'obbligo.

## VOGLIA DI GRUPPO

Ente: I.P.S.I.A. «Primo Levi»

✉ Piazzale Sicilia, 5 – 43100 Parma

☎ 0521 272638

Web: [www.ipsiaparma.it](http://www.ipsiaparma.it)

E-mail: [sslevi@provincia.parma.it](mailto:sslevi@provincia.parma.it)

Referente: Prof.ssa Francesca Ferri

### *Obiettivo generale*

Progetto di accoglienza e di prevenzione della dispersione scolastica.

### *Destinatari*

Alunni delle classi prime non coinvolti nel progetto NOS.

### *Azioni*

Il progetto è strutturato in tre fasi: «Conosciamo la scuola», della durata di quattro ore, «Inventiamo una storia» della durata di quattro ore; «Stabiliamo le regole» della durata di due ore. Oltre a queste tre fasi è organizzata un'uscita didattica sul territorio della durata di 8 ore. L'obiettivo generale del progetto è favorire la conoscenza dell'ambiente scolastico e dell'ambiente sociale in cui si inserisce la scuola. Gli obiettivi più specifici sono: conoscere spazi, strutture, organismi e relative funzioni dell'istituzione scolastica; favorire la conoscenza reciproca fra studenti e quindi favorire la socializzazione; favorire lo star bene a scuola attraverso la consapevolezza che soltanto col rispetto di regole comuni si ottimizzano i risultati. Ogni docente incaricato del coordinamento delle singole fasi compila una breve scheda informativa per il consiglio di classe sull'andamento dei lavori.



## CAPITOLO III

### **ESPERIENZE, TESTIMONIANZE, MATERIALI**



## ESPERIENZE

*Molte delle esperienze indagate nella ricerca di cui si è dato conto nelle pagine precedenti si distinguono per il carattere innovativo e per i tratti paradigmatici che presentano in riferimento ad una determinata pratica di contrasto alla dispersione e di promozione del successo formativo. In occasione del convegno tenutosi all'interno di Docet (Bologna 27 marzo 2006), per motivi di tempo, è stata operata una selezione presentando solo quattro iniziative; si riportano nel seguito i testi degli interventi svolti da Pialis Ardeni, Marco Lepore, Roberta Zanni, Luciano Rondanini.*

### PER UNA SCUOLA CHE SA ACCOGLIERE<sup>1</sup>

*Pialis Ardeni*

Il progetto “Per una scuola che sa accogliere” è promosso a Modena fin dal 2003 da un coordinamento di insegnanti. È realizzato in rete da tutte le scuole secondarie di primo grado del Comune.

I destinatari sono i ragazzi con problemi comportamentali o con lacune nella preparazione di base, anche se le attività sono comunque, in vario modo, rivolte a tutti gli allievi e si svolgono per lo più in orario extracurricolare.

Le azioni previste sono molteplici: percorsi individualizzati, recupero, studio guidato, ma prioritariamente laboratori destinati a ragazzi demotivati, che spesso disturbano le lezioni e possono diventare soggetti a rischio di devianza.

L'obiettivo è di rinnovare la motivazione alla vita scolastica e di far accrescere l'autostima attraverso esperienze gratificanti. Quali motivi ci inducono a puntare su un'offerta formativa laboratoriale? Certamente il fatto che vi si svolgono attività opera-

---

<sup>1</sup> «Per una scuola che sa accogliere» è un progetto di rete che è stato in grado di coinvolgere tutte le scuole secondarie di primo grado della città di Modena. Gli interventi realizzati, assai diversificati secondo le situazioni dei ragazzi, hanno il loro centro nella didattica laboratoriale e la loro peculiarità nel coinvolgimento organico, attivo e progettuale delle famiglie in questa attività.

tivo/manuali in cui i ragazzi *vedono* un risultato immediato del loro lavoro, hanno cioè la percezione di aver *realizzato qualcosa*.

Un importante elemento innovativo che differenzia questa esperienza da altre, è che si stabilisce un raccordo tra i docenti del Consiglio di Classe e i conduttori dei laboratori, attraverso lo scambio di informazioni in itinere. I Consigli di Classe, inoltre, in sede di valutazione intermedia o finale tengono conto dei risultati delle attività laboratoriali facendone spesso esplicito riferimento nel giudizio globale.

Per evitare situazioni di ghettizzazione che porterebbero a risultati negativi sul piano umano e del conseguimento degli obiettivi, si procede con alcuni sostanziali accorgimenti:

- il gruppo laboratoriale è equilibrato nella composizione; l'esperienza ha dimostrato che si ottengono risultati positivi soprattutto quando accanto a pochi ragazzi con problemi comportamentali si affiancano studenti che non hanno difficoltà;

- le attività si svolgono all'interno di un sistema di laboratori pomeridiani per tutti gli allievi, per cui non si nota nessuna differenza tra il gruppo in cui si inserisce il ragazzo problematico e gli altri gruppi.

Solo 10% dei laboratori sono condotti da insegnanti o esperti retribuiti, per il resto vengono gestiti a titolo gratuito da genitori che mettono a disposizione le proprie competenze. Questa collaborazione dei genitori nella progettazione, conduzione e verifica dei laboratori oltre a ridurre i costi, apre nuove prospettive ad una partecipazione più attiva delle famiglie alla vita della scuola.

I risultati conseguiti sono soddisfacenti: si registra una frequenza costante e una partecipazione attiva, un'assenza quasi totale di situazioni di provocazione o di tensione: i ragazzi che in altre situazioni hanno comportamenti problematici, nei laboratori non evidenziano atteggiamenti di disturbo; tale è l'interesse per le attività che tutti sono concentrati nel loro lavoro, tutti sono talmente impegnati a dare del loro meglio che non c'è spazio per le provocazioni.

Gli allievi in situazione di disagio assumono un'immagine diversa agli occhi dei compagni, vengono visti non più solo come il compagno che disturba, ma per una volta come il compagno che sa fare una cosa ben precisa e che spesso gli altri componenti della classe non sanno fare. L'attenzione nei confronti dei ragazzi problematici determina un clima più sereno in tutta la scuola.

## IL SALVAGENTE<sup>1</sup>

Marco Lepore

L'Associazione *Aiuto allo Studio* nasce a Forlì nel 1997 per iniziativa di alcuni docenti mossi dal desiderio di offrire ai ragazzi delle scuole medie superiori un luogo in cui ritrovarsi insieme per condividere le esperienze dello studio, la passione per l'umano e il desiderio di conoscere la realtà. Insomma un tentativo di risposta al senso di malessere e al conseguente disimpegno scolastico sempre più diffuso tra gli studenti.

“Ogni materia scolastica è potenzialmente generatrice di un balcone cognitivo dal quale potere guardare e capire il mondo”<sup>2</sup>. Ecco la domanda da cui siamo partiti è proprio questa: perché oggi i ragazzi non vogliono più affacciarsi a questi balconi? E che cosa può aiutarli affinché si ridesti in loro il desiderio di farlo? Per rispondere a queste domande consapevoli che, come afferma il pedagogista Rosario Mazzeo, la disaffezione allo studio è sostanzialmente un'espressione della disaffezione alla vita, è nato il Centro di Aiuto allo Studio pomeridiano *Salvagente*, che svolge la sua attività presso l'Istituto Tecnico Commerciale Matteucci di Forlì, col quale l'associazione collabora grazie ad una convenzione che consente l'utilizzo gratuito dei locali scolastici per due pomeriggi la settimana.

L'obiettivo del Salvagente è quello di risvegliare nei ragazzi la dinamica necessaria per rimettere in moto l'energia conoscitiva e comunicando la certezza che il desiderio di verità, di grandezza, di bellezza che ognuno porta dentro di sé può essere sperimentato anche attraverso lo studio. Per favorire il conseguimento di questo obiettivo, i ragazzi che frequentano sono seguiti, oltre che da docenti delle discipline specifiche, da un tutor che ha il compito di aiutare lo studente non solo dal punto di vista scolastico, ma più in generale nel rapporto con le diverse dimensioni con cui si viene oggi a contatto: famiglia, amici, tempo libero, ecc.

Il Salvagente si configura così come un luogo in cui trovano spazio esigenze diver-

---

<sup>1</sup> «Il Salvagente», di Forlì, è un'azione di aiuto allo studio promossa da un soggetto della società civile e collegata ad una rete «Portofranco» presente sul territorio nazionale. Altra peculiarità di questa iniziativa è il *family care* e la stretta relazione intrattenuta con una scuola statale, ITC Matteucci, sancita da una convenzione che autorizza lo svolgimento delle attività pomeridiane (aperte a tutti gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado di Forlì) nei locali della scuola.

<sup>2</sup> F. Frabboni *Verso una scuola delle competenze* - Annali della Pubblica Istruzione 1999/2000.

se. Lo studente che ha delle domande sulle discipline che studia può rivolgersi a degli adulti, insegnanti o studenti universitari (in gran parte volontari) che lo aiutano nella ricerca della risposta e di conseguenza nella progressiva acquisizione di un metodo di comprensione e di approfondimento personali. Lo studente che invece ha un atteggiamento di rifiuto di sfida o di ribellione attiva o passiva, inizialmente è accolto e ascoltato per il bisogno immediato che manifesta, successivamente e progressivamente è accompagnato a domandarsi il perché del suo atteggiamento per essere condotto ad imboccare una via che corrisponda maggiormente alle sue attese.

Per fare questo è fondamentale la presenza costante e attenta di adulti che lavorano insieme, a stretto contatto non solo con i ragazzi, ma anche con le famiglie che sono un elemento fondamentale perché un progetto educativo risulti significativo e positivo.

Concluderei citando un caso emblematico che aiuta a comprendere proprio quello che accade o vorremmo che accadesse sempre al Salvagente. È un caso di un ragazzo che ha ripetuto tre volte la classe prima, due volte la seconda e attualmente si trova in terza all'età di diciannove anni. La maggior parte dei docenti del suo Consiglio di Classe riteneva assurdo consentirgli il proseguimento degli studi, poiché lo giudicava assolutamente inadeguato alla vita scolastica. Tuttavia dopo aver frequentato per un po' di tempo il Salvagente, sentendosi circondato da attenzione, interesse e stima per la sua persona, si è mosso in lui uno straordinario desiderio di apprendere, per cui ha cominciato a fare ripetutamente domande per appropriarsi delle nozioni a partire anche dalle più semplici; ha così iniziato a leggere, a fare i compiti e si è sempre più interessato a ciò che studiava. In un tema di alcuni mesi fa ha scritto: "Prima di studiare e di impegnarmi non avevo voglia di fare niente, vivevo alla giornata e partivo sempre male. Quando ho sentito spiegare il significato della parola felicità mi sono venute in mente tutte quelle giornate in cui guardavo il cielo, le nuvole e il sole e mi chiedevo se ero soddisfatto della mia ignoranza, così mi sono domandato se vale la pena di impegnarmi nella vita e mi sono risposto di sì. Da quel momento in poi, quando faccio qualsiasi cosa ci metto tutta la mia volontà e provo soddisfazione e felicità. Insomma ho scoperto tanta soddisfazione e felicità perché ho capito che studiare vuol dire conoscere e questo a me piace".

Magari il ragazzo non concluderà gli studi però quello che ha scoperto e sperimentato costituisce una ricchezza che potrà portare frutto qualunque sarà il cammino della sua vita.

## IL BENESSERE SCOLASTICO<sup>1</sup>

*Roberta Zanni*

Il CEIS, *Centro di Solidarietà* di Modena, opera da oltre vent'anni in ambito scolastico e socioeducativo, nei settori dell'assistenza ai minori, della prevenzione, e nel campo della tossicodipendenza con più di ventotto servizi e strutture nelle province di Modena e Bologna. Nell'ambito preventivo promozionale, nel triennio 2001-2004, ha attivato un percorso sperimentale che è stato presentato dal CSA di Modena, finanziato dal Ministero della Pubblica Istruzione, dal titolo *Tessitura di Reti Territoriali Permanenti* con la finalità di:

- rendere più organica la rete di quelle interazioni positive che si allarga alle risorse del territorio;
- dare sistematicità alle azioni di promozione del benessere e di prevenzione del disagio;
- creare sinergie efficaci attraverso l'attivazione di interventi che si collocano nella normale attività del *prendersi cura*.

Il progetto ha valenza nazionale ed è sperimentato in contesti socio-culturali differenti nei territori di Modena, Iesi, Caserta e Catanzaro nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.

La scuola è considerata il perno attorno al quale far gravitare azioni che hanno l'intento di *formare persone*, cioè genitori, insegnanti, animatori, educatori, operatori di base, gestori di luoghi di aggregazione, membri di gruppi di volontariato, di associazioni, che fossero disponibili a sviluppare attività di prevenzione e sostegno nel territorio a partire dalla scuola.

Gli ambiti di intervento sono stati la scuola, la famiglia, il territorio.

Per incrementare il capitale sociale si è adottato il modello circolare. La metafora della rete ci permette di vedere gli intrecci in ambito scolastico ed extrascolastico, con una trama è possibile identificare i fili, le connessioni, i nodi che sono rappresentati da singoli individui, da organizzazioni o da parti di queste organizzazioni.

---

<sup>1</sup> I progetti del «Ceis di Modena» per il benessere scolastico si presentano come un'azione di sistema indirizzata a tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa. Il Ceis, che è stato capofila di un progetto nazionale, realizza percorsi formativi per riattivare circuiti virtuosi di relazionalità all'interno della scuola e dei contesti di vita dei ragazzi.

Questo tipo di approccio permette anche di evidenziare le potenzialità preventive e riabilitative delle reti sociali primarie, e tra queste e le altre forme associative, valorizzando quindi le risorse che ci sono dei singoli, dei gruppi e delle comunità. Un primo ambito di intervento è stato senz'altro quello degli studenti; sono stati attivati laboratori musicali, teatrali per aumentare le competenze sociali e relazionali. Poi una grande attenzione è stata data alla formazione dei docenti, sia per rafforzare competenze comunicativo-relazionali (con studenti, colleghi, famiglie e territorio) sia per acquisire competenze metodologico-didattiche che dessero risposta ai bisogni emersi nella fase iniziale.

Su richiesta dei docenti stessi è stato inoltre organizzato un seminario a carattere provinciale che ha consentito *l'interscambio* delle varie attività didattiche realizzate. Ai genitori sono stati proposti dei momenti di incontro in cui hanno potuto confrontarsi sullo stile educativo, creando delle reti relazionali tra loro e la scuola e successivamente anche con il territorio.

Particolarmente significativa poi, nel progetto realizzato, è stata la formazione di *mediatori generazionali* nella realtà scolastica: gruppo di persone che normalmente non si incontrano e non lavorano insieme (studenti, docenti, genitori, personale ATA, rappresentanti dei servizi e di istituzioni del territorio) ma che riescono a cogliere, sottolineare e collegare i bisogni alle risorse, impegnandosi, attivando le forze esistenti nel proprio ambito, ad individuare strategie per far fronte ai vari disagi e cercando le soluzioni più idonee.

Nella scuola secondaria di secondo grado sono stati proposti anche dei momenti formativi sulla gestione dei conflitti e sulle relazioni per il personale ATA, che pure riveste un ruolo importante nei momenti meno formali della vita scolastica.

Da questo progetto nascono delle ulteriori richieste per sviluppare e sostenere condivisioni tra personale della scuola ed educatori che operano sul territorio, al fine di costruire équipe di lavoro e progettazioni comuni e, quindi, buone prassi che diventano uno stile per creare e sostenere la comunità educante integrata.

## ICARO MA NON TROPPO<sup>1</sup>

*Luciano Rondanini*

### *Finalità*

La finalità del progetto (che ha sede a Reggio Emilia) è quella di realizzare un'attività formativa ad hoc, esterna all'ambiente scolastico ma in stretto collegamento con la scuola, per minori che presentano un percorso scolastico particolarmente difficoltoso e con alle spalle una o più bocciature, al fine di motivarli e orientarli in vista delle scelte successive alla licenza media. Tale percorso costituisce, per i destinatari del progetto, una opportunità di riorientamento formativo, di motivazione scolastica e di incremento delle progettualità del loro futuro a scuola, nella formazione professionale o in una eventuale attività lavorativa.

### *Destinatari*

*Icaro ma non troppo* si rivolge ad alunni della scuola secondaria di primo grado, dal quindicesimo anno di età in poi, che rappresentano per le scuole il caso "disperato" per il quale, al di là di ripetute quanto inutili azioni disciplinari, i docenti non sanno più cosa fare. In genere, si tratta di situazioni educative al limite, presenti in misura irrilevante (in termini quantitativi) nelle scuole: uno-due casi, ma estremamente complesse sul piano organizzativo, didattico e gestionale.

Il progetto coinvolge ogni anno circa 36-37 ragazzi, distribuiti in due Centri di Formazione Professionale: Enaip-RE, 23-24 alunni; Bassa Reggiana-Guastalla, 13-14 ragazzi. Le scuole che aderiscono a tale attività sono tutte in rete e sottoscrivono ogni anno un protocollo di intesa e un patto formativo per ogni alunno, insieme alla famiglia e al Centro di Formazione Professionale.

### *Obiettivi*

- Potenziare l'apprendimento sui contenuti minimi ed essenziali per il superamento dell'esame di licenza media.

---

<sup>1</sup> «Icaro... ma non troppo», promossa dal CSA di Reggio Emilia, è una scuola di seconda opportunità, collegata ad una rete nazionale, attiva ormai da alcuni anni e capace di generare risultati assai significativi. Le scuole di seconda opportunità sono state indicate dal Libro Bianco *Insegnare ad apprendere* come una buona pratica da perseguire per promuovere il contrasto alla dispersione e favorire il successo formativo.

- Attivare dinamiche di apprendimento che consentano di potenziare la diversificazione di tempi e ritmi adeguati per ogni allievo.
- Rimotivare allo studio e quindi al proseguimento di un percorso formativo anche dopo il soddisfacimento dell'obbligo di istruzione.
- Orientare e accompagnare verso una scelta post-obbligo, favorendo per ogni allievo la formulazione di un progetto su di sé.

#### *Esiti attesi*

Il conseguimento della licenza media, anche per alunni frequentati il secondo anno della scuola secondaria di primo grado. L'esame di licenza in questo caso viene svolto come privatisti.

L'iscrizione alla scuola superiore e quindi la continuazione di un percorso scolastico tradizionale.

L'iscrizione a percorsi integrati o a corsi di qualifica professionale.

L'avviamento ad una attività lavorativa in azienda (apprendistato).

#### *Descrizione sintetica*

In contesto connotato da un alto indice di complessità, il progetto realizza un percorso teso a:

- modificare il curriculum di studio, integrando le discipline che utilizzano codici prevalentemente verbali in un'area di cultura generale con forte valenza civica;
- consentire l'attivazione di percorsi di orientamento al lavoro;
- centrare l'azione formativa su competenze spendibili;
- prevedere un tutoraggio che garantisca una attenzione personale al soggetto e ai suoi processi evolutivi (personalizzazione).

Il percorso formativo prevede l'organizzazione di un modulo di formazione finalizzato a garantire nel tempo:

- la preparazione degli allievi all'esame di licenza (da sostenersi la sede di due Centri di formazione professionale Enaip-Reggio Emilia e Bassa Reggiana-Guastalla) attraverso la nomina di due regolari commissioni;
- la rimotivazione verso un successivo impegno di formazione generale e professionale.

Per tutta la durata del progetto, da dicembre a giugno, i ragazzi non frequentano la scuola, ma esclusivamente le attività previste nel progetto stesso, da lunedì a venerdì.

*Icaro ma non troppo* si realizza con modalità pressoché identiche in due province italiane: Verona e Reggio Emilia.

A Reggio Emilia è stato avviato nel 1999 e da allora è continuato ininterrottamente fino ad oggi.

*Enti promotori*

Regione Emilia-Romagna, Ufficio Scolastico Regionale – Direzione Generale e Centro dei Servizi Amministrativi di Reggio Emilia, Provincia di Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, Comuni della Bassa Reggiana, Fondazione “P. Manodori” di Reggio Emilia, istituzioni scolastiche in rete, Unieco di Reggio Emilia.

*Modalità operative*

Il progetto si articola su quattro ambiti di attività:

*Area dell’Orientamento* - Obiettivo: far riflettere i ragazzi in merito alle loro esperienze pregresse, alla loro esperienza scolastica e, soprattutto, tramite diverse attività, far costruire agli allievi un progetto personale a breve, medio e lungo termine.

*Area dei laboratori* - Obiettivo: far provare agli allievi diverse attività di laboratorio: informatico, meccanico, elettrico, ristorazione, grafico, artistico,... tramite il saper fare; recuperare la motivazione degli allievi ed aiutarli, con la pratica, a fare delle scelte per gli stage e per l’orientamento.

*Area del recupero scolastico* - Obiettivo: recupero di alcuni contenuti fondamentali e rimotivazione allo studio. Il recupero scolastico è gestito prevalentemente con modalità di piccolo-medio gruppo. Sarebbe molto più funzionale un’ulteriore individualizzazione per lavorare sulle materie scolastiche, senza che si ripropongano le “dinamiche” già sperimentate nel contesto scolastico.

*Area degli stages* - Obiettivo: rispetto ai settori di interesse emersi per ogni allievo, l’esperienza dello stage è estremamente educativa come prova della realtà lavorativa. Fondamentale è, però, sia la preparazione alla nuova esperienza, sia il lavoro di verifica e di recupero delle diverse problematiche emerse.

*Il patto formativo*

<i>Famiglia/tutori</i>	<i>Scuola di appartenenza</i>	<i>Centro di formazione professionale</i>
La famiglia, in quanto titolare delle scelte scolastiche del figlio, aderisce al progetto e ne revoca l'adesione solo dietro serie e documentate motivazioni che dovranno essere valutate da una commissione composta dal preside e dai responsabili del progetto.	Propone alunni con caratteristiche conformi alla tipologia degli allievi proposta dal presente progetto.	Assume, congiuntamente alle scuole di provenienza, la responsabilità educativa dei soggetti inseriti nel progetto ICARO...MA NON TROPPO.
Vigila sulla regolarità della frequenza, attivandosi al fine di favorire la stessa.	Delibera collegialmente, attraverso gli organi istituzionali, l'adesione al progetto antidispersione scolastica ICARO...MA NON TROPPO; si impegna inoltre ad informare il consiglio di classe delle questioni organizzative che comporta la partecipazione al progetto dell'allievo della classe di appartenenza.	Programma in accordo con la rete di scuole di provenienza degli allievi, gli obiettivi, i contenuti e i metodi dei diversi moduli: orientamento, attività laboratoriali, stage,...
Collabora attivamente alle proposte che verranno fatte partecipando agli incontri sia collettivi che individuali proposti.	Nomina un docente referente per ogni singola realtà scolastica che funga da tramite con il C.F.P. e la famiglia.	Procede alla organizzazione reale del percorso formativo ed assume, attraverso la figura del coordinatore, la responsabilità della qualità del progetto stesso.
Si impegna a essere parte attiva del progetto dialogando/collaborando con il proprio figlio.	Si impegna nel coinvolgimento della famiglia attraverso l'illustrazione del progetto.	Si impegna a fornire operatori idonei a sostenere attività di formazione con la tipologia di allievi prevista dal progetto.
	Assicura all'alunno ogni supporto di continuità scolastica ed educativa.	Assicura che tutte le attività laboratoriali previste dal progetto siano svolte in ambienti idonei per attività di formazione.
	Si impegna a mettere in atto tutte le strategie organizzative e didattiche che possano servire per la migliore attuazione del progetto.	Si impegna a fornire alle scuole di provenienza degli allievi una relazione di sintesi dell'attività svolta e una osservazione/valutazione dell'esperienza svolta sul gruppo e sul singolo.
	Si impegna a partecipare, attraverso i docenti dei consigli di classe coinvolti nel progetto, alla formazione dei formatori congiunta con lo staff del progetto stesso.	Si impegna, attraverso la figura del coordinatore, a partecipare, qualora se ne avveda la necessità, ad incontri con il gruppo docenti e/o famigliari degli allievi.

## TESTIMONIANZE

*Roberto Ferrari - Maurizio Gentile - Marco Lodoli - Andrea Muccioli  
Franco Nembrini*

*Il testo che segue costituisce la trascrizione, non rivista dagli autori, del dibattito svoltosi nel corso del Seminario con carattere internazionale "Scuola e contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione" - organizzato dall'USR per l'Emilia-Romagna e dalla Direzione Generale per gli Affari Internazionali a Bologna il 27 marzo 2006 - e come tale conserva i tratti dell'espressione orale. Al dibattito sono intervenuti testimoni privilegiati del mondo della scuola*

*Roberto Ferrari – Dirigente scolastico*

Il mio intervento consiste soprattutto in alcune considerazioni sull'esperienza del mio Istituto comprensivo di Luzzara, comune rivierasco del Po, provincia di Reggio Emilia. Questa mattina il professor Bottani poneva una domanda, "Stare a scuola ha un senso?", ed il professor Donati affermava "La scuola deve generare promuovere il capitale sociale ed arricchire il capitale umano". Nell'ascoltarli mi chiedevo: "Ma nel mio Istituto si arricchisce il capitale umano dei nostri ragazzi? Per i nostri studenti ha un senso la nostra scuola?" Il mio è un Istituto comprensivo, cioè va dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado. La nostra è una situazione scolastica abbastanza anomala perché presenta il 35-36% di stranieri: e questo è un dato enorme.

Quando leggo il dato nazionale non dico che mi viene da ridere, ma insomma. Noi siamo passati molto velocemente alla presenza di alunni stranieri che inizialmente ha avuto un forte impatto, soprattutto sui docenti. Mi verrebbe voglia di parlare del disagio dei docenti, ma è fuori tema e poi è un disagio che è stato vissuto in una fase iniziale ed oggi è sostanzialmente superato. Comunque, la mia risposta all'interrogativo del professor Donati, se nel mio Istituto si arricchisce il capitale umano dei ragazzi, è sì, anche con una punta di ottimismo, perché siamo molto attenti alla comunità concreta in cui la scuola è inserita.

Circa le linee guida nazionali per l'integrazione degli studenti stranieri, devo dire che ne ho apprezzato i contenuti, perché (come potete verificare andando a guardare sul

sito del mio istituto [www.scuolaluzzara.it](http://www.scuolaluzzara.it)) nel nostro protocollo di accoglienza ci sono i medesimi contenuti, che sono stati ricavati dall'esperienza diretta.

Non voglio ora riferire la mia esperienza, ma fare alcune considerazioni generali che da questa derivano. Innanzitutto, la scuola deve costruire un proprio modello organizzativo, senza il quale c'è il rischio che il disagio vada dagli studenti ai docenti, ai genitori e per ultimo alla comunità sociale in cui la scuola è inserita. Un esempio: con un 7-8-9% di studenti stranieri parliamo di due ragazzini, tre ragazzini per classe ed il modello organizzativo è fattibile. Se però il dato aumenta al 20%, pensiamo quattro o cinque ragazzini per classe, questa è la nostra esperienza, i problemi cominciano ad esserci. Quando poi il dato supera il 20%, i problemi aumentano in modo esponenziale e non si può fare a meno di risorse aggiuntive significative in termini di risorse umane (soprattutto) e materiali.

Oggi com'è la situazione del nostro Istituto comprensivo? Io sono il primo ad essere soddisfatto. Abbiamo trovato risposte positive dall'amministrazione, per esempio da parte dell'Amministrazione Statale, perché quando ci siamo rivolti al CSA e alla Direzione Generale per dire: "Guardate che abbiamo bisogno di qualche unità in più di personale, o perlomeno per fare i laboratori linguistici", la risposta positiva c'è stata. Devo però anche dire che senza quella risposta positiva la scuola da sola non ce la farebbe.

Ecco perché anche in un'audizione che abbiamo avuto al Senato abbiamo rilevato l'assenza di norme legislative che, di fronte al fenomeno migratorio, non possiamo non avere. Spiego il perché: non possiamo ricorrere tutti gli anni all'Ufficio Scolastico Regionale, senza certezza di continuità del finanziamento, perché questo impedisce di fare progetti a lungo respiro, con una popolazione straniera che oltretutto è emigrante. Se noi avessimo ragazzini stranieri stabili, voi capirete che la situazione sarebbe meglio affrontabile; mentre, invece, con ragazzini che vanno e che vengono, se ci si preoccupa anche dell'aspetto educativo, la prima attenzione è quella che quando se ne vanno non ci sia evasione dall'obbligo scolastico.

Posso dirvi che nel mio territorio l'evasione è zero, anche perché andiamo a cercarli, i ragazzini stranieri. Quando sappiamo che arrivano, non si presentano a scuola, si assentano dalle lezioni, con tutti gli strumenti possibili e con la collaborazione diretta dell'Ente Locale li andiamo a cercare, proprio perché riteniamo che l'evasione scolastica poi diventi disagio.

È per questo che nel nostro Istituto vi è una ricca progettualità che però fa sempre riferimento alle risorse; è difficile una progettualità senza risorse, perché nel momento in cui ho bisogno di fare laboratori linguistici, le risorse sono indispensabili. E, vi dicevo, quando abbiamo affrontato il problema del disagio dei ragazzini italiani e di quelli stranieri, abbiamo messo in atto interventi attraverso una progettualità ricca ed articolata, e uno di questi interventi riguarda proprio il *Progetto disagio* che ha avuto i finanziamenti del Comune di Luzzara, estremamente sensibile alle esigenze della scuola; un Comune che non esita ad avere collegamenti diretti con il CSA e con la Direzione Ge-

nerale e ci sta finanziando sostenendo in diversi progetti: l'educazione stradale, la consulenza psicologica, il punto d'ascolto, interventi diretti in riferimento al disagio, con educatori che seguono in modo particolare i ragazzini in difficoltà di tipo relazionale o comportamentale.

In queste situazioni un intervento particolare deve essere fatto sulla preparazione dei docenti, che vivono un loro disagio. Perché docenti non preparati a questo impatto con gli alunni stranieri vanno in crisi, sono in situazioni di disagio che può derivare non tanto dall'aver in classe il ragazzino straniero che non parla quanto piuttosto, come abbiamo accertato con un monitoraggio da noi promosso, dal fatto che vi è la preoccupazione di non riuscire a far raggiungere gli obiettivi previsti ai ragazzini italiani. Voi pensate ai genitori italiani che si trovano in classe il 35% di stranieri e che vedono che c'è una concentrazione di risorse a favore di questi e interrogano i docenti dicendo: "Ma se tutte le risorse vanno per gli stranieri, per gli italiani cosa state facendo?". Ecco il perché di una progettualità ricca ed articolata.

Concludo dicendo che credo che il nostro Istituto sia diventato un laboratorio pilota. In questi giorni sono venute le truppe della RAI nazionale e regionale e di Canale 5. Mi sono permesso di dire: "Io non so se siamo stati bravi o fortunati, sta di fatto che nel passare da 0 a 35% non abbiamo avuto alcun episodio negativo per quanto riguarda l'integrazione. È un dato estremamente positivo". I monitoraggi che facciamo ci dicono che l'integrazione tra alunni italiani e stranieri è a un buon livello.

Un dato che tranquillizza gli insegnanti è che partecipando alle prove INVALSI sugli apprendimenti il mio Istituto ha evidenziato, e non credo sia solo questione di fortuna, quattro, cinque, sei punti in più della media nazionale e provinciale. Vi dico, le prove sono fatte con estrema serietà, mi verrebbe quasi voglia di dire: "Ma non sarà che per caso dagli alunni stranieri arrivano delle sollecitazioni tali per cui si avviano meccanismi positivi anche nell'apprendimento dei bambini italiani? Stimolazioni tra ragazzini italiani e ragazzini stranieri che migliorano la qualità dell'apprendimento anche attraverso lo stimolo che deriva da questa situazione ai docenti?". Questo tranquillizza i genitori e il sistema e ci spinge a continuare a rivolgerci a chi ci può dare quel minimo di risorse indispensabili perché il sistema regga.

### *Marco Lodoli – Insegnante*

Innanzitutto, io sono un insegnante di un Istituto Professionale romano, poi ogni tanto scrivo su Repubblica di questioni di scuola, quando mi viene chiesto, e poi faccio anche lo scrittore per la Einaudi, ho scritto un po' di romanzi, di racconti e quindi sono attento per attitudine, quasi per deformazione mentale alle questioni linguistiche e rimango sempre un po' attonito in questi convegni cui ogni tanto mi invitano sulla scuola. Mi sembra che sia una forbice che si apre tra un linguaggio teorico che qui si sviluppa con una quantità di termini lontani dalla vita quotidiana, che poi non riesco a ri-

portare quasi mai quello che ascolto, cioè dopo un po' mi perdo; è un po' come nei colleghi docenti, dopo un po' non capisco più niente, non comprendo più di che cosa si sta parlando, mi fa sempre pensare un po' a Guerra e Pace, a Kutuzov e Napoleone: Napoleone che progetta le battaglie con i soldatini e con le carte e poi Kutuzov che invece sa che si vince o si perde per l'energia che c'è in campo, insomma, per la verità che poi ognuno spende, per il soldatino che si spinge in avanti o torna indietro. Avverto che il linguaggio in queste situazioni rischia una specie di astrazione, il pensiero sembra perdere il contatto con la realtà quotidiana e con la vita scolastica di tutti i giorni, appunto, che non ritrovo quasi mai.

È una distanza enorme rispetto a quello che ritrovo nella mia scuola, a Torre Maura e Torre Spaccata, in un professionale romano. Non riesco proprio a trovare nemmeno un ponte di corde, nemmeno quei ponti cigolanti, da Indiana Jones, insomma mi sembra che a volte le distanze siano terribili.

Sono arrivato nel pomeriggio ed ho letto l'estratto dell'intervento del professor Romo che ha detto cose secondo me molto vere, perché quelle me le ritrovo sulla pelle e sono quelle che ho cercato di scrivere su Repubblica nei miei articoli. Cioè, in queste zone depresse nelle quali continuo ad insegnare, tanta gente dice: "Perché non ti trasferisci più vicino casa?". Mi sembra che quelle scuole siano per me il posto giusto, dove mi trovo bene. Sono le stesse situazioni che valgono per Roma, per Milano, per Napoli, per Bari, per Palermo, per le grandi periferie delle grandi città. In queste zone, secondo me, l'incidenza dei falsi valori attuali, della sottocultura televisiva, dei miti del successo, della bellezza, dell'affermazione, del denaro, ha un peso travolgente.

Questa per esempio è una cosa difficilissima da riordinare, da raddrizzare, per cui la scuola che invece si muove su valori di nobiltà, di sacrificio, d'impegno, di studio, di partecipazione, di solidarietà, insomma quelli che sono alla base del nostro umanesimo occidentale, va veramente in tilt.

Quello che è successo negli ultimi vent'anni in queste periferie è una trasformazione antropologica e culturale talmente spaventosa che poi porta con sé naturalmente abbandono, disagio, violenza, frustrazione, crisi psicologiche, situazioni esplosive, che non si fanno sterilizzare secondo me completamente da quello che ci diciamo qui, insomma una specie di Santa Barbara che abbiamo creato non so come, che è venuta crescendo.

Quest'anno compio cinquant'anni, insegno dal 1980, quindi ho visto da quando ero ragazzo, praticamente anno dopo anno la situazione peggiorare. Naturalmente è giusto non essere pessimisti, però è giusto anche capire quello che sta succedendo, cioè quanto la scuola può con le sue capacità contrastare quest'altra forma d'istruzione sociale e culturale che è in atto.

C'è poco da fare, c'è un fatto di energie in campo che a volte mi sembrano talmente sbilanciate che portano a un senso di amarezza tra gli insegnanti e a un frastornamento sociale pericoloso. Questa è una delle grandi cause del disagio e dell'abbandono, cioè

vedere come proprio nelle zone più avviliti, quelle che avrebbero dovuto rifiutare in modo quasi istintivo certe illusioni di successo facile, di denaro a portata di mano, di affermazione senza impegno alcuno, che proprio avrebbero dovuto dire “Questa è una truffa che ci viene propinata dallo spirito del tempo, da quello che è in fondo la base culturale dell’Occidente in questo periodo”, invece proprio lì queste cose attecchiscono.

Io osservo con raccapriccio e veramente con angoscia un certo sgretolamento sociale, al quale la scuola cerca di far fronte. Già tenere dei ragazzi a scuola è una impresa, perché parliamo di periferie in cui il 50% dei ragazzi proprio non ci va a scuola e quelli che ci vanno sono demotivati, frequentano con l’idea di perdere tempo, con l’idea di vivere una situazione di malinconia, di depressione, come se la vita fosse altrove.

Questo è a mio avviso un senso proprio di retrocessione psichica e di *spappolamento* a volte di certe capacità minime di comprensione. Ho visto come i ragazzi in questi ultimi anni fanno molta più fatica a capire i problemi più semplici, a raccontare, riassumere le novelle più elementari. Insomma, voglio dire, quello che non dobbiamo permettere che accada è che ci siano due livelli sociali e due livelli culturali così fortemente spezzati. Io ho partecipato a tanti dibattiti nei licei classici, ho visto tantissimi ragazzi seguiti dalle famiglie, con le biblioteche in casa, capaci di ragionare, aggiornati sui temi culturali del tempo e su quelli della cultura giovanile, ma dall’altra parte ho visto invece sprofondare davanti ai miei occhi un mondo che ha preso molte legnate; le classi si svuotano, i ragazzi non si vedono più, è difficile andarli a recuperare e vivono la scuola, appunto, quasi come una perdita di tempo, abbacinati dalla Fata Morgana della sottocultura in cui sono immersi.

È difficile bilanciare queste cose; l’impegno che la scuola dovrà mettere in campo è soprattutto una questione di energia. Si tratta di ridare fiducia agli insegnanti che io vedo a volte un po’ avviliti e rinunciatari di fronte a un’alta marea che li sommerge, verso la quale sembra di non avere gli strumenti, la barchetta e i remi per potersi salvare. Insomma, la mia impressione è che c’è una specie di arretramento generale.

Noi stessi forse eravamo migliori vent’anni fa, c’è qualche cosa, un virus che è entrato nella società; però noi abbiamo, come dire, un *gruzzolo* più *cospicuo* che prima che venga eroso ci vuole più tempo. Alcuni ragazzi invece non hanno niente, solo il nulla, una quantità di informazioni e di illusioni che se hai a casa una famiglia attrezzata, una biblioteca, amici di qualità, tutto questo puoi arginarlo, ma su situazioni di livello così, senza argini, né dighe...

Forse sarò un po’ pessimista perché nonostante l’impegno di tanti la nostra società non è migliorata in questi anni, il clima culturale non si è alzato e quelli che ne hanno fatto le spese maggiori, per quello che è la mia impressione, da testimone, sono gli studenti delle scuole professionali delle grandi periferie urbane.

E tutto ciò lo vediamo ora, come conseguenza, nella scuola, come abbassamento di livello, ma magari fra dieci, quindici anni lo ritroveremo anche nella società.

*Maurizio Gentile – Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia*

Vorrei subito raccogliere la provocazione del collega Lodoli rispetto al linguaggio e alla spaccatura che c'è nel linguaggio e mi veniva in mente un verso di Valery, che dice: "Il linguaggio è il dio smarrito nella carne".

Credo che effettivamente le cose stiano proprio così: le parole che si usano non sono mai senza senso, anche se alcune volte sfuggono alle persone che le utilizzano. La spaccatura fra il cosiddetto linguaggio teorico e il linguaggio della prassi, il linguaggio della vita quotidiana, credo vada compresa per quello che significa: spesso è una difficoltà ad articolare la teoria e la pratica, a mettere insieme le esperienze con le riflessioni, per cui abbiamo nel mondo della scuola un'esperienza lussureggiante da parte di molti docenti, di molti dirigenti, di organizzazioni spesso anche spontanee, si fanno tante cose interessanti, ma c'è anche una difficoltà a concettualizzare ciò che si fa, a metterlo all'interno di un quadro teorico metodologico di riferimento e quindi un'enorme difficoltà per esempio ad esportare in senso positivo, quello che man mano si va realizzando.

Penso che su questo sicuramente bisognerebbe molto riflettere. In ogni caso, quando mi sono sentito al telefono con il dottor Versari, mi sono chiesto che tipo di taglio dare al nostro incontro. Si diceva essere testimoni, ma essere testimoni cosa significa?

Credo che essere testimoni significhi intanto avere visto, avere sentito, essere stato in una situazione, avere sperimentato qualche cosa, essere implicati e se uno è implicato lo è con tutto se stesso, lo è come professionista sicuramente, ma lo è come persona. Se io sono implicato con tutto me stesso in una situazione, allora spesso è anche difficile narrare l'esperienza che tu fai, perché per poter narrare devi avere anche questa capacità di uscire dalla situazione, di alzarti un po' e di riflettere e di tentare di capire quello che hai vissuto che senso ha per te, che senso può avere per gli altri, come poterlo narrare, secondo quale linguaggio, con quali strumenti, quali sono le cose che possono essere utili in un contesto, come questo per esempio, per tentare di dare una testimonianza.

Ecco, allora io vi dico subito che mi occupo, come tanti altri amici e colleghi qui presenti, di disagio, di dispersione scolastica ormai da circa venticinque anni e ho iniziato a lavorare in questo ambito quando ero ancora giovanissimo. La mia prima esperienza di ricerca-azione l'ho condotta in uno dei quartieri più poveri, ma anche più belli della città di Palermo, il quartiere della Calza: fu un'esperienza fatta per volere dell'allora Provveditore, che si chiamava Mario Barreca, che all'indomani dell'uccisione del Generale Dalla Chiesa, mi disse: "Noi non possiamo continuare a starcene così lontani, dobbiamo tentare di fare qualche cosa, dobbiamo cercare di entrare nelle situazioni e di fare per quel che ci compete, per quel poco che possiamo fare, ma lo dobbiamo fare, dobbiamo tentare di mettere in moto un processo di cambiamento".

La mia esperienza di lavoro nell'ambito della prevenzione del disagio ha avuto ini-

zio allora, con un lavoro progressivo che a poco a poco ha visto coinvolgere tantissime persone. Abbiamo tentato di fare diverse esperienze, ma soprattutto abbiamo cercato, a Palermo prima e adesso in ambito regionale, un tentativo di modellizzazione di un'esperienza, da utilizzare in situazioni drammatiche come quelle in cui spesso noi ci troviamo nelle periferie, come diceva il collega, in realtà alcune volte assolutamente inenarrabili.

Per esempio in alcuni quartieri della città di Palermo. Il lavoro di cui vi parlo si svolge allo Zen, a Brancaccio dove hanno ammazzato don Pino Puglisi, alla Vucciria, a Ballarò, in una serie di zone dove spesso il controllo della mafia sul territorio è presente e si sente in un modo determinante.

Quando hanno ucciso Falcone, io stavo conducendo un'esperienza di gruppo in una scuola media del Quartiere di Medaglie d'Oro, un quartiere periferico di Palermo. Questa esperienza consisteva nel fatto che io mi incontravo sistematicamente con i ragazzi di un certo gruppo: era particolarmente difficile e quindi tentavamo di fare un lavoro di riflessione di tipo socio-relazionale.

Bene, ricordo che l'incontro successivo alla morte di Falcone, uno di questi ragazzi raccontò a tutti che lo stesso giorno in cui avevano fatto l'attentato a Falcone, a casa sua avevano brindato per la sua morte e non perché fosse una famiglia mafiosa nel senso classico del termine, ma perché l'humus, diciamo, di molte famiglie, di molte persone in certi ambienti era proprio questo. Si tratta di situazioni *estreme* (ho usato non a caso questo termine, mutuato da Bettelheim, che come ricorderete lo utilizza per le situazioni che lui ha sperimentato nei campi di concentramento, in quelle situazioni estreme in cui è come se l'essere umano avesse la capacità e la forza di tirar fuori qualche cosa da sé per tentare di reagire, per non soccombere, per non restare involupato distruttivamente in quella situazione).

Credo che molte persone oneste, molte persone impegnate, molti insegnanti e dirigenti che in questi anni sono stati coinvolti nelle iniziative che abbiamo realizzato a Palermo e in altre città della Sicilia, si siano mosse anche secondo questa prospettiva interiore. Sta di fatto che noi siamo partiti nel 1985-86 con una dispersione scolastica che toccava punte del 30% nella cosiddetta scuola dell'obbligo di allora. E dico subito che uno dei problemi notevoli e anche una delle differenze sostanziali fra il fenomeno della dispersione scolastica nel Sud d'Italia e quello del Nord è questo (il Direttore Stellacci lo ha detto giustamente): "Diamo per scontato che non esiste il problema nella scuola primaria" ed ha poi ha snocciolato dei dati rispetto alla secondaria del secondo grado che sono abbastanza simili in tutta Italia.

Bene, questo è il problema, questo è il punto: nel Sud d'Italia noi abbiamo ancora una dispersione scolastica che riguarda la cosiddetta scuola dell'obbligo, cioè i bambini della scuola primaria, i ragazzini preadolescenti della scuola secondaria di primo grado, con punte che effettivamente non dovrebbero esistere, con percentuali che fanno paura, per-

ché esprimono ovviamente una problematica che va ben al di là della questione scolastica, perché va da sé che se un bambino non va a scuola, non può essere soltanto un problema di capacità attrattiva; parlo di bambini piccoli, di capacità attrattiva della scuola.

Ovviamente dietro ci sono situazioni di grave svantaggio, di multiproblematicità delle famiglie. Io non ho mai conosciuto un solo bambino di scuola dell'obbligo entrato nelle maglie della dispersione scolastica che appartenesse ad una famiglia diciamo con "le spalle coperte", cioè ad una famiglia che avesse il senso della progettualità esistenziale, della proiezione nel senso sociolavorativo.

Con tutti i bambini che ho incontrato in questi anni, avendo anche svolto per quindici anni l'incarico di Giudice Onorario presso il Tribunale per i Minorenni, mai una volta che vi fosse una situazione facile da un punto di vista della famiglia. Ecco, uno degli anelli deboli che nella dispersione scolastica entra nel Sud d'Italia è la non tenuta della famiglia, una non tenuta che ovviamente rinvia a tutta una serie di problematiche che sono di natura sociale e culturale, che ovviamente i sociologi conoscono bene per averla per lungo tempo analizzata.

Sappiamo che lì è necessario che l'intervento vada ben al di là diciamo delle situazioni puntuali, ma rimetta in discussione un certo modo di intendere i rapporti sociali, di intendere il rapporto di uguaglianza e disuguaglianza e di identità delle chance, delle opportunità. Partiti da questa situazione estrema, l'organizzazione che ci siamo dati è ancora oggi un'organizzazione che si regge su alcune opzioni di fondo, perché riteniamo che non si possa fare alcun lavoro di impatto sistemico se non vi è alla base un impianto, una chiarezza nell'impostazione metodologica, nell'impostazione anche dei riferimenti teorici di partenza.

Questo lavoro, vorrei ricordarlo, è partito esclusivamente dall'Amministrazione Scolastica che ha chiamato a raccordare altre istituzioni tentando di creare sinergie collaborative: questa è un'altra delle differenze, lasciatemelo dire, che esiste fra il Nord e il Sud. Voi qui avete territori socialmente e fortemente presenti, a differenza del Sud d'Italia in genere.

E allora per prima cosa abbiamo puntato sulla interistituzionalità perché convinti che la scuola di fronte ad un problema che è trasversale da sola non potrà mai risolverlo, per questo occorre uscire dall'autoreferenzialità per entrare in una cultura della interistituzionalità.

Secondo, sviluppare un approccio globale che tenga in considerazione i diversi elementi interagenti nel contesto, capace di farsi carico della complessità del fenomeno.

Terzo, promuovere un lavoro di rete, che presuppone un funzionamento a stella, dove non c'è più la centralità di uno dei soggetti, ma dove ciascuno ha l'importanza, perché se viene meno uno, la rete si buca e quindi vi è la possibilità che le cose non possano andare avanti sinergicamente.

E infine, una quarta opzione del nostro lavoro è quello di istituire in termini meto-

dologici delle ricerche/azioni, perché sappiamo che non possiamo spaccare la teoria e la pratica, non possiamo mettere in situazioni di differenziazione coloro che pensano e coloro che agiscono, ma coloro che agiscono, cioè gli insegnanti, i dirigenti devono diventare ricercatori e quindi devono entrare in una processualità che li consideri ricercatori e attori contemporaneamente.

Per fare questo abbiamo scelto non tanto di lavorare sugli alunni e basta, perché lo studente da solo è una finzione, lo studente da solo non esiste, lo studente è il precipitato di una relazionalità complessa che lo vede coinvolto in un rapporto con i docenti e all'interno di una dinamica gruppale. L'alunno da solo non esiste, l'insegnante da solo non esiste, esiste contemporaneamente una triade all'interno delle situazioni di classe che è fatta dal gruppo, dal singolo e dall'insegnante.

E allora lavorare non soltanto con gli alunni, con gli studenti, ma soprattutto, come dicevamo prima, coinvolgere le famiglie e lavorare con gli insegnanti, perché siamo partiti dalla considerazione che il vero bene, crediamo, l'unico vero patrimonio che la scuola possiede è la mente degli insegnanti. Una mente che andrebbe valorizzata e "curata", non nel senso terapeutico ma come valore, perché è soltanto attraverso questa valorizzazione che si possono ottenere alla fine dei risultati significativi, considerando il fatto che in ultima analisi il processo educativo positivo, efficace, si ha soltanto quando due menti si incontrano e questo incontro presuppone una profondità della mente dell'insegnante che deve essere capace di comprendere la mente dello studente con tutto quello che questo coinvolge e comporta.

Per fare questo, dicevo, ci siamo organizzati e abbiamo istituito un sistema operativo con quindici strutture che abbiamo chiamato *osservatori di area* sul successo formativo e per la prevenzione della dispersione scolastica. Questi organismi, ubicati in scuole nei quartieri più difficili della provincia di Palermo, hanno una composizione interistituzionale mista, chiamando a raccolta il volontariato sociale dei quartieri, l'ASL, l'Ente Locale, per tentare di creare delle sinergie e realizzare quelli che noi abbiamo chiamato *i piani integrati di area*.

Questo lavoro, che è tuttora in corso, è stato messo in campo anche grazie alle risorse che ci sono arrivate dapprima dalla nostra Amministrazione, risorse in termini di personale, perché non si può fare un lavoro del genere se non vi è personale qualificato.

Abbiamo così istituito un servizio psicopedagogico: attualmente in Sicilia abbiamo novanta operatori psicopedagogici territoriali, che abbiamo formato con percorsi di formazione triennale, distribuiti in questi osservatori di area per tentare di promuovere le ricerche/azioni su reti di scuola.

Qualche dato è doveroso che io lo dia. All'inizio del nostro lavoro nella scuola primaria avevamo il 6,1% di dispersione scolastica, oggi abbiamo lo 0,97% di dispersione scolastica nella scuola primaria, badate 0,97% significa ancora almeno 7-8 volte in più rispetto alla media nazionale, però partivamo da un 6,1%.

Nella secondaria di primo grado avevamo un 23% di dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado, oggi siamo al 7,28%, siamo ancora al di sopra ovviamente della media nazionale, ma sicuramente non siamo al 23%.

Nella scuola secondaria di secondo grado, e lì credo che le cose invece si ricongiungano anche con quello che abbiamo sentito stamattina, noi partivamo da un 27% di dispersione scolastica, oggi siamo al 18,4% con una differenza che è simile a quella che viviamo in tutto il resto d'Italia, cioè con una spaccatura fra la dispersione dei licei che è pressoché inesistente e quella degli istituti tecnici e professionali che invece tocca punte elevatissime, con debiti formativi altissimi e quindi con tutti i problemi che sono stati descritti.

Credo che, per quanto riguarda la secondaria di secondo grado, ci si debba maggiormente orientare sulle problematiche adolescenziali, che pongono la questione del disagio nell'adolescenza in modo totalmente diverso rispetto a come noi lo poniamo.

Alla luce di quello che abbiamo vissuto e stiamo ancora vivendo, e c'è molta strada da fare, siamo convinti che non bisogna abbassare la guardia, bisogna lavorare costantemente; d'altra parte siamo ancora in una situazione grave dal punto di vista quantitativo, malgrado ci siano stati dei risultati. Credo che per potere fare un lavoro di qualità e per dare un senso alle cose che man mano tanti di noi vanno facendo, si può usare soltanto una parola e questa parola è *passione*.

Passione che intenderei, come la intende Wilfred Bion, psicanalista inglese, non come qualcosa che si vive in solitudine ma come qualcosa che nasce quando vi sono due menti che si incontrano. E allora se questa passione che noi abbiamo visto in tantissime persone adulte impegnate, una passione intesa come legame, come vitalità anche comunicativa, se questa passione siamo riusciti in qualche modo a realizzarla in certe situazioni estreme per tentare di promuovere il successo formativo, allora forse possiamo affermare di trovarci sulla strada che ci è stata indicata già trent'anni fa da don Milani, in un testo che andrebbe continuamente riletto, meditato, perché quello che contiene credo debba essere un punto di riferimento costante per chi si occupa di queste cose.

Non a caso c'era scritto dietro la porta di Barbiana "*I care*", ma in uno dei suoi passaggi don Milani diceva: "Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio, sortirne tutti insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia".

Penso che questo ci possa ancora oggi coinvolgere.

#### *Francesco Nembrini – Insegnante*

Io non sono uno specialista, non credo di essere al livello di competenze dei miei colleghi relatori e la cosa che devo dire e per la quale l'amico Versari mi ha chiamato è proprio piccola, è un esempietto che vi racconto brevemente.

Sono un insegnante e quattro anni fa un mio figlio che faceva la quarta liceo, mi si rivolge arrabbiatissimo un pomeriggio, sapendo che stavo aiutando un gruppo di stu-

denti a prepararsi per la maturità, e mi dice: “Lunedì ho un’interrogazione su Dante e tu non mi hai mai insegnato niente, non mi hai mai detto niente”. Insomma mi rimproverava di essere stato un padre assente da questo punto di vista; io gli ho detto: “Andrea, domani è domenica, sono a casa, se vuoi ti aiuto a preparare l’interrogazione su Dante di lunedì mattina”.

Quella domenica sera, era ottobre di quattro anni fa, con mio figlio, suo fratello e due vicini di casa, ho raccontato cosa è per me la Divina Commedia e perché la legga da tanti anni con tanta passione, insomma ho raccontato proprio con semplicità quel che facevo normalmente in classe, e tenete presente che non insegno dal ’99 con mio grandissimo dispiacere perché sono stato comandato ad occuparmi di altro. È stata anche un po’ l’occasione per riprendere il gusto di spiegare le cose che si andavano arrugginando.

La sorpresa è stata che alla fine di quella serata i quattro fanciulli hanno detto: “Ma che bello, rivediamoci una prossima volta così ci racconti come va avanti la cosa”. Per farvela breve, a fine di aprile di quell’anno mi son preso il gusto di contare quanti fossero i ragazzi che in un passaparola incredibile e straordinario, di domenica in domenica, si aggiungevano ai quattro con cui avevo cominciato ad ottobre: ad aprile erano 285. Passando di taverna in taverna, alla ricerca di un posto dove stare, alla fine siamo approdati ad una scuola.

Trecento ragazzi per due anni, tutte le domeniche sere, si son trovati con me, poi la cosa si è allargata evidentemente a temi di storia, a temi di attualità, a leggere il giornale, a commentare, però quello che mi ha impressionato è che trecento ragazzi tutte le domeniche sere, invece di andare in discoteca o a farsi le canne, si trovavano a leggere Dante, senza nessuna organizzazione alle spalle, senza un annuncio su un giornale o su una radio, in un puro e semplice passaparola. La cosa che mi ha colpito ancora di più è stato l’esito di questa iniziativa, che ormai è terminata: una ventina di quei ragazzi ripresero gli studi. Alcuni erano ragazzi che avevano lasciato gli studi dopo la terza media ed hanno deciso di riprendere a fare le superiori; altri erano ragazzi che abbandonata l’ipotesi di proseguire gli studi dopo la maturità, hanno deciso di iscriversi alla facoltà di lettere, spesso in un litigio anche molto duro con la famiglia che li voleva ragionieri nell’azienda del papà.

L’altro esito che mi ha colpito moltissimo è che se voi andate in Internet potete trovare un sito che hanno realizzato questi stessi ragazzi passati all’università, per comunicare agli amici, e non sono tutti universitari, la passione per Dante; per questo hanno anche costituito un’associazione, che si chiama Centocanti, in cui ci si impegna a studiare un canto della Divina Commedia a memoria in modo da rappresentare una sorta di Divina Commedia vivente.

Sono già alla seconda tornata, cioè son già duecento, quindi ci sono due Divine Commedie viventi e stanno andando in giro, sostituendomi, perché io non lo posso più fare, in centri culturali, nelle scuole, anche per le strade a raccontare la loro passione per Dante.

Ecco questo è l'episodio semplicissimo che volevo raccontarvi e che mi fa fare soltanto queste tre o quattro osservazioni. La prima è che quanto accaduto mi dà un grande ottimismo sui nostri giovani. Il problema della scuola, dell'educazione, soprattutto i problemi di cui stiamo parlando, non sono i giovani. I giovani, i bambini vengono al mondo con lo stesso cuore con cui Dio ha messo al mondo noi, Adamo ed Eva, e metterà al mondo l'ultimo uomo, cioè con la voglia di conoscere e di sapere.

Il problema è il deserto di proposte che hanno di fronte da parte del mondo adulto, come diceva un grande pedagogista che faceva il verso ad Aristotele: "L'uomo desidera naturalmente conoscere finché non comincia ad andare a scuola". Resta il problema che la scuola non deve combattere il disagio come se lo ricevesse da fuori, il problema è che la scuola il disagio lo produce, lo produce in quantità industriale. E perché produce disagio? Per una ragione secondo me molto semplice, non possiamo evidentemente oggi approfondirla, ma produce disagio perché non è in grado di vivere quella flessibilità, quella duttilità, quella scioltezza di strumenti, di inventiva, non riesce a darsi quel colpo d'ala, quel colpo di remi per cui gli insegnanti, i tantissimi che ho conosciuto in tutta Italia, migliori di me, più appassionati di me, più capaci di me, possono fare dentro la scuola quello che io ho fatto la domenica sera a casa mia, perché quella è scuola, quella è prevenzione del disagio, quella è cultura.

Una esperienza come quella non ha cittadinanza dentro la struttura scolastica così come è ingessata oggi, in cui si fa fatica a immaginare il nuovo. L'unica possibilità secondo me è una vera autonomia (cioè una colata di cemento sul Ministero dell'Istruzione, nel senso buono voglio dire, cercate di capirmi): autonomia vera del singolo istituto dove certe professionalità possono veramente essere riconosciute e valorizzate, altrimenti il giochino di Re Mida funziona a rovescio.

Noi pensiamo di portare dentro la scuola gli interessi dei giovani e succede questa cosa terribile che come un Re Mida al contrario, tutto ciò che entra nella scuola tanto interessava fuori quanto non interessa dentro; porti dentro la scuola la musica, il sesso, la droga e non gliene frega più niente neanche di quello. Bisogna assolutamente invertire il processo e questo può realizzarlo solo una vera autonomia della scuola dove, per esempio, all'insegnante che ci mette passione, dando l'anima, tu devi dare tre volte lo stipendio, devi poterlo fare. E lasciatemi dire un'ultima cosa, forse sbaglio o non son capace di fare i conti di economia, ma ho l'impressione che si menta anche consapevolmente a volte quando si grida *più soldi alla scuola*, nel senso che per quel poco che vedo da insegnante, il problema è dove i soldi li si butta.

Vi faccio un esempio, ma siccome parlo di bidelli devo fare una premessa. Io son figlio di bidello, quindi so il livello di grande capacità educativa dei bidelli, perché poi nella scuola italiana succedono queste stranezze per cui per cinquant'anni ci hanno fatto una "capa tanta", che secondo le teorie pedagogiche allora in voga il docente non dovrebbe avere relazione affettiva, motivazionale.

Io ho subito accuse di plagio dai miei colleghi perché diventavo, tra virgolette, “amico dei miei alunni”, poi però per salvare i posti ai bidelli si racconta di come la bidella abbia fatto da mamma a generazioni di studenti grazie a un po’ di rapporto, perché gli voleva bene. Siamo veramente in una condizione di schizofrenia.

Fatta questa premessa vi racconto l’esempio. L’ultimo anno che ho insegnato ero all’Istituto Magistrale Secco Suardo di Bergamo ed anche lì, come in tutte le scuole, si era tutti impegnati a racimolare le quattro lire; poi però una leggina fatta nel ’99 trasformò il personale ATA da personale comunale, com’era negli istituti magistrali, a personale statale: i sei bidelli che c’erano sempre stati, che pulivano la scuola e facevano andare tutto benissimo, da sei che erano a giugno il primo di settembre diventarono ventitre. Mi sono sempre chiesto, primo, che cosa diavolo facciano ancora oggi; secondo, che cosa avrebbe potuto fare quel gran preside che c’era lì se gli avessero consegnato diciassette stipendi dicendogli: “Guarda, prova a usarli per pagare meglio gli insegnanti bravi che hai, per fare progetti nuovi”.

Non sto dicendo che non si debba investire sulla scuola, per me l’educazione è la priorità assoluta della nazione, però occorre imparare anche a spendere i soldi in maniera un po’ più dignitosa, nella direzione di una vera autonomia. Personalmente romperei il mercato del lavoro così com’è congegnato; io sono disposto a rinunciare ai privilegi del posto sicuro, del ruolo, di tutto quel che volete voi. Pensate se a partire dall’anno prossimo il 3% degli insegnanti (giusto per partire e vedere cosa succede) potesse essere assunto a contratto libero. Io mi metterei sul mercato, perché credo di valere qualcosa, e direi ai presidi: “Chi vuole mi assume, mi dà quattromila euro al mese”, io credo che sarei assunto.

Ci vuole una capacità di spesa e di promozione delle energie stupende che sono nel corpo docenti italiano, ora assolutamente mortificate, non valorizzabili, a causa del sistema in cui siamo ingessati e rinchiusi. Così non si riesce a tirare fuori il meglio che c’è e così lo perdiamo. Tra un po’ diventerà vero l’*aforisma* di Oscar Wilde, secondo cui *chi sa le cose le fa, chi non le sa le insegna*; diventerà norma perché i migliori insegnanti se ne stanno andando, quelli vecchi, che potrebbero essere dei tutor straordinari per i nuovi, stanno andando in pensione. Quindi o il meccanismo si rompe e si metta qualcosa di nuovo in fretta, altrimenti mi pare che la degenerazione della struttura del sistema sia inarrestabile, con quei risultati che dobbiamo aspettarci tra dieci o quindici anni di cui parlava Lodoli.

*Andrea Muccioli – Comunità di San Patrignano*

Penso di non avere titolo per parlare di disagio o dispersione scolastica, non sono un insegnante, non sono dentro il mondo della scuola. Certo mentre parlavano il professor Lodoli, il dottor Gentile e anche Franco Nembrini, io vedevo delle facce di tanti di quei ragazzi che loro hanno incontrato o stanno incontrando, e pensavo che alcuni di quelli li accoglierei a San Patrignano fra qualche anno, così come in questi anni abbiamo ac-

colto moltissimi ragazzi di Bergamo o siciliani, piuttosto che delle borgate romane, che nel 95% circa dei casi avevano avuto problemi di dispersione scolastica; addirittura noi ogni anno dobbiamo organizzare dei corsi di alfabetizzazione per moltissimi ragazzi che non sanno parlare l'italiano e non lo sanno scrivere.

Moltissimi ragazzi (direi circa il 30%) non hanno la licenza media inferiore, mentre un buon 10% non ha neanche quella elementare e sono poche centinaia i casi dei ragazzi che entrano in comunità e che hanno superato l'esame di maturità. I casi di ragazzi laureati si contano forse sulle dita di un paio di mani. Parliamo di circa duemila ragazzi presenti in comunità e circa ventimila accolti da San Patrignano in questi ultimi venticinque anni.

Per questi ragazzi ricominciare a seguire un percorso educativo crea non poche difficoltà ma li porta a riconoscere i propri limiti, i propri disagi e poi pian piano a riscoprire se stessi, la propria dignità, ricostruendo un senso, una struttura che possa permettere di essere autonomi nella vita esterna alla fine del percorso in comunità.

Sono ragazzi che vivono disagi molto forti nel rapporto con gli altri, nella capacità di riconoscere, di dare un senso a se stessi e a quello che si fa, e quindi cominciare a costruire dei percorsi di formazione e di scolarizzazione diventa molto importante.

Mentre ascoltavo gli interventi pensavo che non riesco a scindere nella mia vita, nel mio ruolo di educatore, la parola *scuola* dalla parola *educazione*, anzi io direi che una parola scuola che non contiene in maniera sostanziale, definitiva e concreta la parola educazione, non è una scuola.

Educazione come ascolto ed educazione come esempio: l'educazione può esserci se parte da un esempio concreto e se l'educatore è capace di ascoltare. Per ascoltare, per dare un esempio concreto - rispetto a persone che hanno così bisogno di assorbire, di capire, di essere ascoltati, di esprimere se stessi, di riconoscersi, di mettersi in discussione ogni giorno, di dare un senso alla vita, di capire quali sono i valori, non a parole o sui libri, ma veramente documentati dall'esperienza concreta di ogni giorno - insomma, per svolgere un ruolo educativo nei confronti dei giovani è necessario innanzitutto confrontarsi con se stessi.

Dunque, non si può parlare di scuola se non si parla prima di tutto e soprattutto di educazione e non è possibile fare l'educatore se non si ama profondamente la persona a cui si cerca di parlare, che si cerca di ascoltare, a cui necessariamente si deve dare un esempio. È tutto lì, non c'è niente di così complicato.

C'è certamente il mettere in gioco totale se stessi e questo è possibile se ci si crede fino in fondo. Mi pare che la scuola che ho visto io, la scuola che conosco io, la scuola di cui parlavano i relatori che mi hanno preceduto oggi e la scuola che mi ricordo da studente, è una scuola che negli ultimi 10-15 anni ha rinunciato proprio al suo ruolo educativo per assumere un ruolo di trasmissione di nozioni e di conoscenze.

Questa secondo me è la ragione fondamentale del disastro educativo, vuoi della

scuola, vuoi del resto della società. Ci sono poi gli educatori che non sono tali, quelli che non ci credono, quelli che non ci si riconoscono, quelli che sono lì ad occupare un posto, quelli che sono lì a prendere lo stipendio, quelli che sono lì a cercare di avere meno problemi possibili; quelli che, se trovano dei ragazzi che si fanno delle canne a scuola o piuttosto che vivono dei problemi di disagio profondo, pensano che non sia un problema loro fin quando questo non collide con l'andamento scolastico, e mai e poi mai ne dovranno parlare con la famiglia.

Ecco, questa per me non è scuola, questo è cercare di arrivare alla fine del mese più o meno dando a se stessi un barlume di giustificazione allo stipendio che si prende, ma certamente questo non fa educazione, non fa scuola, non fa esempio. I nostri giovani, che già devono avere a che fare con modelli devastanti a livello di coscienza e di civiltà che gli propiniamo tutti i giorni da circa vent'anni (la massificazione, il consumismo più sfrenato, l'individualismo assoluto, il dover essere belli e avere i soldi a qualsiasi costo), devono spesso vivere in un ambiente in cui uno non si confronta e non conosce degli esseri umani che sono lì con tutto se stessi, con tutta la loro passione, con quel poco o quel tanto che hanno, credendoci e credendo di dover essere prima di tutto un esempio concreto di comportamento, di passione prima ancora che di trasmissione di conoscenza o di nozioni a quei ragazzi che hanno lì davanti.

Ecco, io credo che il dramma sia non riuscire a riconoscere la bellezza, il mistero straordinario di questi ragazzi, di queste giovani vite a cui dai qualcosa di te per coinvolgerli, per dargli entusiasmo, per fargli credere che quello che stanno facendo ha un senso, per non farli arrendere di fronte a questi modelli devastanti e massificanti del consumismo e del soldo a tutti i costi. Insomma, se ci sei e se stai lì con loro, io credo che veramente li coinvolgi.

Io vengo da una realtà diversa che è una comunità di recupero per tossicodipendenti e per emarginazioni gravi, ma a mio modo di vedere la nostra, se la devo definire in una parola, è proprio una scuola. È una scuola in cui arrivano dei ragazzi completamente devastati nella dignità, nella capacità di rispettare se stessi, nella fiducia che hanno di sé e della vita, e molto spesso nei rapporti familiari assolutamente inesistenti o devastanti che hanno avuto.

Arrivano e cosa fanno? Dove vanno? Vanno a scuola, vanno a una scuola di vita proprio perché li devi recuperare da un disagio profondo che vivono o che hanno vissuto. È una scuola che deve durare tempo, dura più o meno, guardate il caso, come un liceo, dura anni, può durare quattro o cinque anni; nel nostro caso dura il tempo che ci vuole veramente a risolvere i propri problemi e a diventare capaci di pensare a se stessi come esseri autonomi e responsabili. In quel tempo che cosa facciamo? Cerchiamo di educarli, di fargli capire chi sono, di farli innamorare nuovamente della vita e, soprattutto ascoltandoli, cerchiamo di dare un esempio concreto di noi stessi, di tutti quelli che sono i valori fondamentali del vivere che a livello universale credo che nessuno possa o voglia mettere in

discussione; sono i valori della responsabilità individuale, del rispetto per sé e per gli altri, dell'onestà, della passione con cui prendersi gli impegni e mantenerli fermi e mantenere fede ad essi nei confronti delle persone con cui si prendono, e così via.

Questo è quello che facciamo tutti i giorni, di questo fa parte certamente anche una serie di nozioni, di formazione professionale, di formazione scolastica che sono strumenti fondamentali con cui reggere tutto questo. Ma se tutte le nozioni del mondo, tutti gli straordinari insegnamenti del mondo vengono dati in maniera asettica, nozionistica, passati così un tanto al chilo perché lo si deve fare e pensando che tutto questo possa essere distaccato da una coscienza e da un senso di civiltà in cui starà il mondo, tutto questo secondo me non solo è inutile, ma addirittura è devastante e negativo.

Ecco, noi abbiamo vissuto in questo contesto negli ultimi quindici anni nella scuola e la scuola fa parte della nostra società, la nostra società sta vivendo un'inversione di senso, secondo me una vera e propria implosione, un'implosione proprio di civiltà, di senso, di tolleranza, di educazione, di saper vivere e condividere le esperienze con gli altri, di non sentirsi soli, individui alla ricerca della massima dose di felicità per se stessi, di benessere economico, di potere o di bellezza. La bellezza è invece l'incontro con gli altri, il fatto che se siamo vivi e se siamo sereni lo dobbiamo solo ed esclusivamente alla quantità di amore e di relazione, di rispetto e di rapporti umani che riusciamo a costruire e a coltivare, soprattutto con gli altri.

Io cerco di portare l'esempio che vivo tutti i giorni, grazie ai ragazzi con cui vivo, anche al di fuori di quella scuola che è San Patignano, anche al di fuori della nostra comunità, andiamo a parlare un po' nelle scuole di tutta Italia, lo facciamo da molti anni, invitiamo le scuole, circa 20.000 studenti all'anno passano una giornata a San Patignano a parlare con quei ragazzi che sono in fase di risoluzione o hanno risolto la loro straordinaria e disastrosa vita di emarginazione sociale, ritornati padroni di se stessi e pronti ormai a lanciarsi verso la vita in maniera autonoma, raccontano e porgono di sé quella testimonianza vera e profonda che è la loro vita.

È per questo, credo, che i ragazzi a Palermo come a Bergamo, a Milano, a Bologna, centinaia e centinaia di loro li stanno ad ascoltare, perché sono delle testimonianze vere che non vengono dispensate dall'alto, ma regalate da pari a pari, così come ci si racconta e si diventa capaci di raccontare se stessi anche di fronte alle esperienze più amare, brutte e devastanti che si sono fatte, perché nel frattempo si è fatta della strada, si è imparato il cammino della dignità, della responsabilità da costruire ogni giorno, e questo è bello dividerlo con gli altri. Credo che San Patignano abbia fatto tanto per i ragazzi che ha accolto e che continua ad accogliere, ma forse abbia fatto altrettanto per tutti i ragazzi incontrati in giro per l'Italia o in Comunità accompagnandoli per un viaggio che dura un giorno; ma forse nelle coscienze e nella riflessione degli studenti che sono venuti da tutta Italia e da altre parti d'Europa a San Patignano, l'esperienza fatta dell'incontro dura molto, ma molto di più e infonde un valore che è ancora più profondo.

## BIBLIOGRAFIA

*a cura di Paolo Terenzi e Stefano Versari*

- Acerboni L. *et al.*, *Contratti a scuola. Quattro contratti per uno studente collaborativo*, Mursia, Milano, 1997.
- Acerboni L. *et al.*, *Le azioni dell'accoglienza*, Mursia, Milano, 1997.
- Aceti E., Pochintesta C., *Adolescenti a scuola. L'insegnante tutor come risorsa*, Città Nuova, Roma, 2001.
- Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005.
- Alloisio C., Gradino A., Storace L., *Un modello per la prevenzione della dispersione formativa*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Amenta G., *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Ammaturo N., *Educazione e società*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- Amministrazione Provinciale di Ferrara, *La dispersione scolastica in Provincia di Ferrara: una proposta metodologica*, Ferrara, 1998.
- Andreoli V., *Giovani. Sfida, rivolta, speranze, futuro*, Rizzoli, Milano 2004
- Andriolo G., Consolini M., *Progettare l'accoglienza*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Antinori F. *et al.*, *Disagio giovanile, famiglia, comunità*, Cluep, Padova, 2000.
- Antonelli Costaggini G., *Chi abbandona chi. La dispersione scolastica tra cause e soluzioni*, Ceis, Roma, 2004.
- Archer M., *Social Origins of Educational Systems*, Sage, London, 1979.
- Arcuri L., *Cosa farò da grande. Imparare a scegliere il proprio futuro*, il Mulino, Bologna, 1989.
- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Mondadori, Milano, 1991.
- Arendt H., *L'umanità in tempi bui*, Raffaello Cortina, Milano 2006
- Associazione Treelle, *Per una scuola autonoma e responsabile. Analisi, confronti e proposte*, Genova, 2006.
- Associazione Treelle *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Genova, 2004.
- Associazione Treelle-Istituto Cattaneo, *La scuola vista dai cittadini (Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico)*, Ricerca n. 1, Genova, 2004.
- Avitabile A., *Scoppia il burnout tra gli insegnanti*, in *Rassegna sindacale*, n.39, 29 ottobre 2002
- Baldry A., *Focus Group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci, Roma, 2005.

- Barone L. (a cura di), *Emozioni e disagio in adolescenza*, Unicopli, Milano, 2004.
- Barzano G. et al., *Dispersione scolastica. Un fenomeno al plurale. Esperienze, indagini, analisi, riflessioni*, Moretti & Vitali, Bergamo, 1996.
- Batini F. (a cura di), *La scuola che voglio. Idee, riflessioni, azioni, contro il disagio e la dispersione scolastica*, Zona, Arezzo.
- Battisti F.M., *Giovani e utopia. Indagine sui progetti di vita*, FrancoAngeli, Milano, 1938.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Bari 2005
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi, Laterza, Bari 2006
- Beekhoven S., Dekkers H., *Early School Leaving in the Lower Vocational Track*, in «Adolescence», XL, 147, 2005, pp. 197-213.
- Belardinelli S., Terenzi P., *Italien*, in K.G. Ballestrem, S. Belardinelli, T. Cornides (a cura di), *Kirche und erziehung in Europa*, VS Verlag Für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Benadusi L., Censi A., Fabretti V., *Educazione e socializzazione. Elementi di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, il Mulino, Bologna, 2004.
- Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A., *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Bertagna G., *Scuola e sussidiarietà*, in S. Belardinelli (a cura di), *Welfare Community e sussidiarietà*, Egea, Milano, 2005.
- Bertagna G., *La scuola come occasione di (dis)adattamento?*, in C. Muttini (a cura di), in corso di stampa
- Bertelli C., Marostica F., Versari S., *Dispersione e orientamento*, in USR-ER, Irre, Regione Emilia-Romagna, *Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2005, pp. 118-131.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 1993.
- Besozzi E., *Educazione e società*, Carocci, Roma, 2006.
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti, processi*, Carocci, Roma, 2006.
- Bianci di Castelbianco F., Di Rienzo M. (a cura di), *Vivere bene la scuola. Esplorazione del disagio infantile nel mondo scolastico*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma, 2000.
- Bonacini C., Partisotti B., Rossi F. (a cura di), *Non uno di meno. Riorientare per promuovere il successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Bonino S., *Il fascino del rischio*, Giunti, Firenze 2005
- Brezinka W., *L'educazione in una società disorientata*, Armando, Roma 1989
- Bruner J., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari 2006

- Bruzzone D., *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e Pensiero, Milano, 2001.
- Buffardi G., Brancaleone F., *Manuale di counseling esistenziale*, Seam, Roma, 1999.
- Burgatti Cuccurullo A.S., *Il mestiere di insegnare. Indagine sul binomio agio/disagio degli insegnanti di scuola media inferiore della provincia di Chieti*, Sigraf, Pescara, 2001.
- Buzzi C., (a cura di), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Iard, Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, Quaderno n.8, Torino 2005
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, 2002.
- Calaprice S., *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*, La scuola, Brescia, 2004.
- Camera dei Deputati – Commissione VII. Cultura, Scienza e Istruzione, *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica. Documento conclusivo*, 2000.
- Campione V., Ferratini P., Ribolzi L. (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, il Mulino, Bologna, 2005.
- Canevaro A., *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze 1978
- Canevaro A., Ianes D. (a cura di), *Dalla parte dell'educazione*, Erickson, Trento 2005
- Capaldo N., Rondanini L., *Gestire e organizzare la scuola della autonomia*, Erickson, Trento, 2002.
- Capaldo N., Rondanini L., *Ripartire dalla scuola. Al di là delle riforme, migliorare la quotidianità educativa*, Erickson, Trento, 2005.
- Caputo M., Moscato M.T., *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano, 2006.
- Carpano F., *Stare bene con se stessi e con gli altri. Indicazioni e strumenti per prevenire il disagio e costruire il benessere personale*, Armando, Roma, 2005.
- Cartocci R., *Diventare grandi in tempi di cinismo. Identità nazionale, memoria collettiva e fiducia nelle istituzioni tra i giovani*, il Mulino, Bologna, 2002.
- Carugati F., Terenzi P., Versari S., *Le buone pratiche per il contrasto alla dispersione, in USR, Irre, Regione Emilia-Romagna, Emilia Romagna. Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2006
- Catalano S., *Strategie per il successo formativo*, Tecnodid, Napoli, 2000.
- Catanzaro R. (a cura di), *Nodi, reti, ponti. La Romagna e il capitale sociale*, il Mulino, Bologna, 2004.
- Catarsi E. (a cura di), *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2004.
- Catarsi E. (a cura di), *Obbligo formativo e ruolo del tutor*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2004.

- Cavalli A., *Il contesto socio-culturale delle scelte*, in A. Cavalli, C. Facchini (a cura di), *Scelte cruciali*, il Mulino, Bologna, 2001.
- Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna, 2000.
- Cavallo R., *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Cehn Z., Kaplan H.B., *School Failure in Early Adolescence and Status Attainment in Middle Adulthood*, in «Sociology of education», 76, 2003, pp. 110-127.
- Ceis Modena, *Il Ceis per la scuola. Proposte educativo – didattiche per una scuola che fa crescere*, Modena, 2004.
- Ceis Modena *Scuola, Famiglia, Territorio. La rete del «prendersi cura»*, Modena, 2005.
- Censis, *I nuovi termini della coesione sociale*, Roma 11 giugno 2003
- Censis, *Una società disormeggiata, oltre la logica declino/sviluppo. Sintesi 37° rapporto*, n. 12, dicembre 2003
- Censis, *La società italiana al 2005*, 39° rapporto annuale sulla situazione sociale del Paese, paragrafi: *l'impotenza delle risposte individuali, l'ulteriore crescita della relazionalità*
- Centro di Psicologia Clinica ed Educativa, *Oltre il disagio. Percorsi di prevenzione*, Auditorium don Bosco, Milano, 2005.
- Cesareo V. (a cura di), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Hoepli, Milano, 1972.
- Cecchi D., *Il sistema formativo in Italia: ambiente familiare e stratificazione sociale*, ISAE, Roma 10 gennaio 2003
- Chiosso G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in «Nuova Secondari», 27, 2002, pp. 13-18.
- Chiosso G., *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano, 2004.
- Chiosso G., *Il rischio educativo*, Atlantide, n. 1, marzo 2006
- Cianciolo M. (a cura di), *Indagine sul fenomeno della dispersione scolastica e della devianza giovanile in Sicilia*, La tipolitografica, Palermo, 1997.
- Cobalti A., *Sociologia dell'educazione. Teorie e ricerche sul sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- Ciotti L., *Chi ha paura delle mele marce*, Sei, Torino 1992
- Cocozza A., *I rischi e le opportunità dell'autonomia scolastica, intervista di G. Cerini, in A.M. Benini (a cura di), Curricoli di scuola. Autonomia e flessibilità alla prova. Collana "Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"*, Tecnodid, Napoli 2005
- Colozzi I., Giovannini G., *Young People in Europe. Risk, Autonomy and Responsibilities*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Comitato Unicef Liguria, *Disagio giovanile, causa ed effetto della dispersione scolastica. Atti del Convegno*, Genova, 2000.

- Commissione europea, *Second Chance Schools. The Result of a European Pilot Project*, 2001.
- Comune di Livorno, *Il disagio scolastico. Ricerca sul territorio della zona nord di Livorno e di Stagno*, Livorno, 1995.
- Comune di Roma, *Malessere giovanile e sistema formativo. Dall'analisi del disagio all'integrazione territoriale dei servizi*, Assessorato alle Politiche Sociali, Roma, 2000.
- Consiglio Regionale del Veneto, *La dispersione scolastica nel Veneto*, Venezia, 1997.
- Coslin P.G. (a cura di), *Gli adolescenti di fronte alle devianze*, Armando, Roma, 2002.
- Coos, *Scuola e servizi socio-sanitari. Orientamento scolastico e prevenzione del disagio*, Roma, 1998.
- Corradini A. (a cura di), *Progettare futuri*, Comune di Reggio Emilia, Ega, Torino, 2004.
- Corradini A., Stumpo D. (a cura di), *Tracce di educativa territoriale. Riflessioni*, Comune di Reggio Emilia – Assessorato Servizi e Opportunità, Reggio-Emilia, 2003.
- Costanzo S., *I processi formativi. Dolore, disagio, violenza*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Convington M.V., Manheim Teel K., *Prevenire i fallimenti scolastici. Incentive equi per l'apprendimento*, Erickson, Trento, 2000.
- Crepet P., *Le dimensioni del vuoto. I giovani e il suicidio*, Feltrinelli, Milano 1997
- Crispi M., Mangia E., *Il disagio giovanile contemporaneo. Immagini di un'adolescenza tradita*, Ila, Palermo.
- Del Cimmuto A., Pazzaglia G. (a cura di), *Dall'obbligo scolastico e formativo al desiderio di apprendere. Percorsi formativi per l'innalzamento della scolarizzazione e per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Del Forno D., *Dispersione ed evasione scolastica. Analisi e strategie di intervento*, Regione Campania, Napoli, 1996.
- Donati P., *La cittadinanza post-moderna*, Il mondo edizioni, Roma 1966
- Donati P., *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
- Donati P. (a cura di), *La società civile in Italia*, Mondadori, Milano 1997
- Donati P., Colozzi I. (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna, 1997.
- Donati P., Grandini R., *Giovani e cambiamenti generazionali, una ricerca in Emilia Romagna e Lombardia*, Elledici, Torino, 1999
- Donati P., Colozzi I. (a cura di), *Il ruolo del capitale sociale nei processi di socializzazione. Un confronto fra scuole statali e di privato sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Donati P., Terenzi P. (a cura di), *Invito alla sociologia relazionale. Teoria e applicazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Dubar C., *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, il Mulino, Bologna, 2004.

- Dupuis M., Figini M.G. (a cura di), *Il disagio giovanile. L'educazione possibile: l'esperienza del Gruppo Edimar*, Itaca, Castel Bolognese, 2005.
- Eurispes, *Terzo rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma, 2002.
- Eurydice, *Measures to Combat Failure at School. A Challenge for the Construction of Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1994.
- Eurydice *Measures Taken in the Member States of the European Union to Assist Young People Who Have Left the Education without Qualifications*, Eurydice Studies, 1997.
- Eurydice *Key Data on Education in Europe 2005*, Luxembourg, 2005.
- Fabbi D., D'Alfonso P., *La dimensione parallela. La dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative di testimoni privilegiati*, Erickson, Trento, 2003.
- Faudella P., Trullo L. (a cura di), *I laboratori a scuola. Una risorsa per imparare*, Carocci, Roma, 2005.
- Fini R., *Per non dimenticare Barbina. Un'indagine sull'insuccesso e sull'abbandono scolastico in Italia*, Armando, Roma, 2002.
- Fischer L., *Sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna, 2003.
- Fiumalbi D. (a cura di), *Ricerca sul disagio scolastico*, Ets, Pisa, 2002.
- Fondazione per la Scuola, *Lotta alla dispersione e orientamento. Cosa c'è di nuovo nelle grandi città europee*, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Torino, 2003.
- Fonzi A. (a cura di), *Star male a scuola. Indicatori e correlati del disagio scolastico*, in «Età Evolutiva», 71, 2002, pp. 53-105.
- Foti C., Bosetto C., *Giochiamo ad ascoltare. Metodologie per elaborare il disagio e i problemi dei bambini e degli adolescenti*, FrancoAngeli, 2000.
- Frabboni F., Baldacci M. (a cura di), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Frankl V.E., *La sofferenza di una vita senza senso*, Elledici, Torino 1978
- Franta H., Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1992
- Frignani P., Quarzi A.M., *Gli esclusi di Minerva. La dispersione nella scuola dell'obbligo*, Tecom Project, Ferrara, 2003.
- Gasparoni G., *Il rendimento scolastico*, il Mulino, Bologna, 1997.
- Gasparoni G., Irentini M., *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro. Ragazze, ragazzi e istruzione secondaria superiore in Emilia Romagna*, Istituto Cattaneo, Bologna, 2005.
- Gasparoni G., Trentini M., *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro*, Materiali di ricerca dell'Istituto Cattaneo n. 28, Bologna 2005

- Gatti R., *Saper sapere. La motivazione come obiettivo educativo*, Carocci, Roma, 2002.
- Gelli B.R., Mannarini T., *Il mentoring. Uno strumento contro la dispersione scolastica*, Carocci, Roma, 1999.
- Gentile C.M., *La prevenzione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di 2° grado nella provincia di Palermo*, Palumbo, Palermo, 2000.
- Gentile M., *Logiche d'intervento e abbandono scolastico. Note per una prassi dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- Ghione V., *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma, 2005.
- Ghisleni M., Moscati R., *Che cos'è la socializzazione*, Carocci, Roma, 2001.
- Gili G., Lupo M., Zilli I. (a cura di), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Esi, Napoli, 2002.
- Giovannini G., *I molti tempi, luoghi, attori della formazione. Un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta*, in E. Morgagni (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, 1997.
- Giovannini G., Queirolo Palmas L., *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2002.
- Giovannini M.L., *Orientamenti nella pratica didattica*, in A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna, 2000, pp. 149-183.
- Giovannini M.L., Marcuccio M., *Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale. Un percorso di ricerca nella provincia di Bologna*, Carocci, Roma, 2004.
- Girotti L., *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, 2006.
- Gismondi A., *Prevenzione e disagio esistenziale giovanile. Il contributo della logoterapia*, in «Orientamenti Pedagogici», XLIII, 3, pp. 481-493.
- Gisotti G.A., *Il teatro laboratorio nella scuola*, Carocci, Roma, 2004.
- Giullari B. (a cura di), *Verso un osservatorio sulla scolarità*, Carocci, Roma, 2003.
- Gius E., Masoni M.V., *Costruire il successo scolastico. Guida per gli insegnanti*, Utet, Torino, 2000.
- Giussani L., *Il rischio educativo*, Sei, Torino 1995
- Glen C., *Il mito della scuola unica*, Marietti, Genova, 2004.
- Glisenti P., *Il capitale umano, una risorsa per l'Europa*, in *Europa e istruzione*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Le Monnier, Firenze, 2004, pp. 13-19.
- Grimaldi A. (a cura di), *Orientare l'orientamento*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Grossi L., Pistoresi M.E., Serra, S., *Ide. Indagine sul disagio educativo. Studi di caso sui fattori del disagio e della dispersione per la promozione del successo scolastico*, Armando, Roma, 2005.
- Guastroni L., *Persona, personalità, personalizzazione*, in *Innovazione educativa*, Irre Emilia-Romagna, n.5-6, maggio/giugno 2006

- Guetta S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli, 2001.
- Guidicini P., Pieretti G., *I nuovi modi del disagio giovanile*, FrancoAngeli, Milano, 1995.
- Guido C., *Dispersione scolastica. Proposte culturali e itinerari didattici per il recupero*, Milella, Bari, 1995.
- Inanes D., Cramerotti S., *Il piano educativo individualizzato*, Eriskson, Trento, 2005.
- Iannis G. Poggesi P., *Giovani tra scuola e lavoro. I laboratori di orientamento per «drop out»*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2001.
- Insera S., *Prevenire il disagio: il teatro musicale a scuola*, Cuecm, Catania, 2000.
- Irer Lombardia, *La dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo. Una riformulazione del problema*, Irer, Milano, 1993.
- Irer Lombardia *La dispersione scolastica negli istituti professionali. Un'indagine qualitativa*, FrancoAngeli, Milano, 1992.
- Ires Piemonte, *Dispersione scolastica e uscite anticipate nelle scuole medie superiori in Piemonte. Un approfondimento statistico*, Ires, Torino, 1993.
- Isof, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*, Roma, 2003.
- Isof *Percorsi di orientamento. Indagine nazionale sulle buone pratiche*, Roma, 2004.
- Isof *Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani. Quinto rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, Roma, 2005.
- Isof *La moltiplicazione del tutor. Fra funzione diffusa e nuovi ruoli*, Roma, 2005.
- Istat, *Devianza e disagio minorile. Caratteristiche e aspetti giudiziari*, Roma, 2001.
- Istat *Istruzione*, in *Annuario statistico italiano 2005*, Roma, 2006, pp. 149-174.
- Istituto della Enciclopedia Italiana, *Il progetto Re.Di.S. Recupero della dispersione scolastica*, Roma, 1993.
- Istituto della Enciclopedia Italiana *La dispersione scolastica. Coordinamento delle esperienze pilota*, Atti del Seminario nazionale di aggiornamento, Roma, 1992.
- Istituto Cattaneo, Associazione Treelle, *La scuola vista dai cittadini: indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 1, Genova 2004
- Istituto degli Innocenti, *I numeri europei*, Quaderni del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, n. 32, Firenze Luglio 2004
- Istituto degli Innocenti, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Firenze marzo 2006
- Istituto Magistrale Regina Elena di Acireale, *Il disagio scolastico in un campione di adolescenti. Ricerca realizzata nell'ambito delle attività di prevenzione e di educazione alla salute e progetto giovani: 1998-1999*, Acireale, 1999.
- Kanizsa S., *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, pp. 35-81.

- Lacoppola V., *Dispersione scolastica e devianza minorile nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2000.
- Landini Bianchi M., Tordelli M.C., *Classi difficili. Unità di apprendimento cooperativo e disagio educativo*, Carocci, Roma, 2006.
- Lavanco G., Novara C. (a cura di), *Marginalia. Psicologia di comunità e ricerche-intervento sul disagio giovanile*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Le Compte M.D., Dworkin G., *Giving up on School. Student Dropouts and Teacher Burnouts*, Corwin, London, 1991.
- Lodi M. et al., *Non più soli nel disagio. Strategie di sopravvivenza nella scuola che cambia*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Lovaglio P., *Investimento in capitale umano e disuguaglianze sociali*, in G. Vittadini (a cura di), *Capitale umano*, Guerini e associati, Milano 2004, pp. 147-167
- Lunetta F., Pulvirenti N., *Dispersione scolastica e drop-out sociale. Analisi dei principali indicatori di rischio e di disagio socio-educativo*, Cuecm, Catania, 1993.
- Maccarini A., *Sociologia dell'educazione*, Cedam, Padova, 2003.
- Magagnoli C., Pombeni M.L., *Progetto DOPO. Dalla 5<sup>a</sup> elementare alla 3<sup>a</sup> media. Un percorso contro la dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- Maggi M. (a cura di), *Crescere in comune: promozione del benessere e o prevenzione del disagio giovanile. L'esperienza del comune di Cotogno (Lodi)*, Berti, Piacenza, 2005.
- Mancini G., *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Mancini G., Gabrielli G., *TVD: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Erickson, Trento, 1998.
- Manucci A., Poggesi P. (2000), *L'educatore di professione e i rischi di burnout*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- Marocco Muttini C., *Disagio adolescenziale e scuola*, Utet, Torino, 1997.
- Masoni M.V., *La dispersione scolastica. Come una città può promuovere l'agio e i successi formativi*, Unicopli, Milano, 1998.
- Massaro P., *La dispersione scolastica quale causa di disagio giovanile*, Puglia Grafica Sud, Bari, 2001.
- Mattucci M.S., *Cara (non troppo) professoressa. Come capire e prevenire il disagio degli adolescenti*, Armando, Roma, 2005.
- Mazzeo R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*, Erickson, Trento, 2005.
- Melillo L., Trivigno R (a cura di), *Sistema formativo e dispersione in Italia e in Europa*, Atti del Convegno Internazionale di Studi, Luciano, Napoli, 2002.
- Merelli M., *La scuola incerta. Indagine sulla dispersione scolastica nel biennio superiore*, Comune, Modena, 1994.

- Migani C. (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma, 2004.
- Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001.
- Minio L. (a cura di), *La psicologia a servizio della scuola. Interventi per il contenimento della dispersione scolastica*, Biopsyche, Catania, 1997.
- Miola G., *Prevenire la dispersione, i dati, le azioni*, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Venezia, 2004.
- Miola G., Pretto A., «Non uno di meno», *secondo rapporto regionale sulla dispersione scolastica*, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Venezia, 2005.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anticipazione dei principali dati a.s. 2005/06*, Roma settembre 2006.
- Mpi - Istituto della Enciclopedia Italiana, *La dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo. Analisi dei casi di Torino, Potenza*, Roma, 1990.
- Mpi, *La dispersione scolastica. Una lente sulla scuola*, Roma, 2000.
- MIUR, *Il Progetto SOS (1998-2002). Cittadinanza studentesca nella scuola dell'autonomia*, Pacini, Pisa, 2003.
- MIUR *Il successo formativo dei giovani nel sistema delle autonomie. Esiti della ricerca intervento Sp.Or.A.*, Risa, Roma, 2003.
- MIUR *Individuazione delle linee guida per la lotta alla dispersione scolastica e la promozione del successo formativo*, Rapporto di ricerca a cura del Dipartimento dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma «La Sapienza», 2003 (inedito).
- MIUR, *La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Indagine*, Roma 2004
- MIUR, *La scuola in cifre*, Roma 2005
- Modonesi G., *Tecnologia di comunicazione e studio: strumento basilare dell'attività didattica atto a promuovere il successo educativo e prevenire il disagio scolastico. Ex decreto Ministero pubblica istruzione del 19/08/1993*, Pubbliprint service, Roma, 1999.
- Moioli M., *Disagio giovanile. Porre al centro i bisogni dei giovani*, in *Europa e istruzione*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Le Monnier, Firenze, 2004, pp. 20-32.
- Montedoro C., *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Morgagni E. (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, 1997.
- Morgagni E. (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, 1998.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2005
- Moro F., *Famiglia e scuola. Il recupero dello svantaggio come antidoto contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

- Muraro P. (a cura di), *La dispersione scolastica. Indagine sul fenomeno attraverso il focus group*, Acat, Castelfranco Veneto, 2001.
- Neresini F., Ranci C., *Disagio giovanile e politiche sociali*, La Nuova Italia, Roma 1992
- Nietzsche F., *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Newton Compton, Roma, 1993.
- Nietzsche F., *Il nichilismo europeo. Frammento di Lenzerheide (1887)*, Adelphi, Milano 2006
- Ocse, *Parents as Partners in Schooling*, Paris, 1997.
- Ocse, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione*, Armando, Roma 1998
- Ocse, *Measuring Student Knowledge and Skills*, Paris, 1999.
- Ocse, *Overcoming Exclusion through Adult Learning*, Paris, 1999.
- Ocse, *Motivating Students for Lifelong Learning*, Paris, 2000.
- Ocse, *Theachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, 2005.
- Ocse, *The Definition and Selection of Key Competencies*, Paris, 2005.
- Ocse, *School Factors Related to Quality and Equity. Results from Pisa 2000*, Paris, 2005.
- Ocse, *Education at a Glance*, Paris, 2005.
- Pagani C., Robustelli F., *Mare a scuola*, Franco Angeli, Milano 2006
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La scuola, Brescia 1984
- Petrucci F., *Psicologia del disagio scolastico*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Pieretti G., *Il disagio sommerso. Studio sul disagio sintomatico e asintomatico dei giovani oggi*, Quattroventi, Urbino, 1996.
- Pocaterra R., Pozzi S., Gulli G., *Orientarsi a scuola*, Iard, Franco Angeli, Milano 2005
- Pollo M., *Tra due disagi. L'intreccio tra disagio scolastico e tossicodipendenza*, Topcolor, Pomezia, 1999.
- Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, il Mulino, Bologna, 1990.
- Pombeni M.L., Bonini C.M. (a cura di), *Disagio scolastico. Strumenti di osservazione e di intervento*, Il ponte vecchio, Cesena, 2000.
- Pozzi A. (a cura di), *Giovani tra scuola e lavoro. Dispersione scolastica, formazione e inserimento professionale in provincia di Pescara*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- Prandini R., Melli S., *I giovani capitale sociale della futura Europa. Politiche di promozione della gioventù in un welfare societario plurale*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Provincia di Roma, *Prevenzione della dispersione scolastica come prevenzione del disagio. Una proposta per il 43. distretto. Interventi diretti a contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico. Scuola di seconda opportunità. Rapporto finale 2003-2004*, Rocografia, Roma, 2004.
- Provveditorato agli studi Ferrara, *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica re-*

- lativa all'anno scolastico 1990/91. *Campione scelto: Scuole Medie di Cento*, Renazzo, Sant'Agostino, Ferrara, 1992.
- Provveditorato agli studi di Reggio Emilia, *La dispersione scolastica a Reggio Emilia*, a cura di L. Bonacini, Reggio Emilia, 1992.
- Provveditorato agli studi di Arezzo, *Disagio giovanile e disadattamento scolastico in Val di Chiana est. Materiali della ricerca*, Calosci, Cortona, 1985.
- Ratzinger J., *L'Europa di Benedetto nella crisi delle culture*, Cantagalli, Siena 2005
- Reboul O., *I valori dell'educazione*, Ancora, Milano, 1995.
- Reboul O., *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Armando, Roma, 1988.
- Regione Campania, *Un'esperienza di formazione contro la dispersione scolastica. Materiali e strumenti per l'individuazione dei casi a rischio*, Napoli, 1996.
- Regione Campania *Evasione, abbandono, disagio scolastico: rassegna stampa*, Napoli, 1988.
- Regione Lombardia, *Progettare contro la dispersione scolastica: nella scuola media superiore*, Milano, 1997.
- Regoliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Nis, Roma, 1994.
- Ribolzi L., *La scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*, Vita e Pensiero, Milano, 1984.
- Ribolzi L., *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Ribolzi L., *Famiglia, scuola, capitale sociale*, in P. Donati (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, San Paolo, Milano, 2003, pp. 195-224.
- Ribolzi L., *I fattori determinanti della propensione alle attività formative*, in Isfol, *La domanda sociale e i percorsi di formazione permanente*, Roma, settembre 2003
- Ribolzi L., Maccarini A., *Scelta familiare e autonomia scolastica in Europa*, Franco-Angeli, Milano, 2003.
- Rivoltella P.C. (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma, 2006.
- Romei P., *Guarire dal «mal di scuola». Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.
- Rossi G., *Processi educativi e mutamento culturale. Considerazioni in merito alle agenzie di socializzazione*, in «Studi di sociologia», XXVIII, 4, 1990, pp. 473-483.
- Rossi G., Tamburini F., *Disagio e saperi artistici*, Irre Toscana, Firenze 2006
- Rossi L., *Scuola e società. Elementi per una teoria della dispersione scolastica*, Gangemi, Roma, 1997.
- Rossi Sciumé G., *Il processo di socializzazione*, in P. Donati (a cura di), *Sociologia*, Cedam, Padova, 2006, pp. 63-101.
- Scidà G., *La tolleranza in Italia può essere la stella polare che ci conduce alla società multiculturale?*, DIESSE Emilia-Romagna, Quaderni n. 2, Faenza 2006
- Sacks O., *Risvegli*, Adelphi, Milano 2005

- Salvato G. (a cura di), *La condizione giovanile tra formazione e dispersione scolastica. Il caso Foggia*, Le figure studio, Foggia, 2000.
- Salvatore P., *La scuola come cliente. La funzione dello psicologo scolastico*, Franco-Angeli, Milano, 2001.
- Sarchielli G., Zappala S. (a cura di), *Percorsi difficili. Abbandoni e rientri scolastici e formativi in gruppi di giovani dell'Emilia Romagna. Progetto Pit-stop, sistema integrato per la prevenzione e il presidio della dispersione scolastica*.
- Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multietnica*, Rizzoli, Milano 2000
- Scanagatta S., *Socializzazione e capitale umano*, Cedam, Padova, 2002.
- Segantini T., Pizzetti L. (a cura di), *START. Progetto di sperimentazione contro la dispersione nel passaggio fra scuola media inferiore e biennio*, Milano, Mursia, 1994.
- Sempio Liverta O., *La rete educativa tra scuola e servizi socio-sanitari. Intervenire nelle situazioni di disagio in età evolutiva*, Carocci, Roma, 2003.
- Sempio Liverta O., Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- Spallacci A., *Emilia Romagna e Italia. Indicatori a confronto*, in USR-ER, Irre, Regione Emilia Romagna, *Emilia Romagna. Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2006, pp. 23-31.
- Speltini G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, il Mulino, Bologna, 2005.
- Stellacci L., *Gli indicatori di Lisbona e l'Emilia Romagna*, in USR-ER, Irre, Regione Emilia Romagna, *Emilia Romagna. Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2006, pp. 43-56.
- Stenico G., *Etica del prendersi cura. La sfida educativa tra normalità e disagio*, Ceis, Modena, 2002.
- Stoetzel J., *I valori del tempo presente. Una inchiesta europea*, Einaudi, Torino, 1984.
- Tavella P., *Gli ultimi della classe. Un anno con i ragazzi e i maestri in una scuola di strada a Napoli*, Mondadori, Milano, 2000.
- Terenzi P., *Ideologia e complessità. Da Mannheim a Boudon*, Studium, Roma, 2002.
- Terenzi P., *Per una sociologia del senso comune. Studio su Hannah Arendt*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002.
- Terenzi P., *Per una scuola di qualità. Educazione e società in Italia*, Ideazione, Roma, 2002. (a cura di), *Corpo e identità di gender*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Topping K., *Tutoring*, Erickson, Trento.
- Tornese E. (a cura di), *Dispersione scolastica un fenomeno al plurale*, Moretti e Vitali, Bergamo 1996
- Torre E., *Il tutor. Teoria e pratiche educative*, Carocci, Roma, 2006.

- Toso M., *Welfare society*, Las, Roma 2003
- Triani P. (a cura di), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Carocci, Roma, 2006.
- Troiano M., Petrone L., *Adolescenza e disagio. Come superare il problema*, Editori Riuniti, Roma, 2001.
- Tue P., *La dispersione scolastica. Un'indagine sui percorsi formativi irregolari nelle scuole medie superiori in provincia di Milano*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Tuffanelli L., Ianes D., *Il portfolio della competenze*, Trento, Erickson, 2004.
- Uez S. (2000), *La percezione del disagio evolutivo. Una ricerca intervento nella scuola*, in «Difficoltà di Apprendimento», V, 5, pp. 517-534.
- Ufficio Scolastico Provinciale di Perugia, *Progetto disagio scolastico e orientamento. Distretto scolastico n. 4*, Perugia, 2001.
- Usr-Er, *Essere studenti in Emilia Romagna*, Bologna, 2005.
- Usr-Er, Irre, Regione Emilia Romagna, *Emilia Romagna. Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2006.
- Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, *Dispersione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano, 1994.
- Versari S. (a cura di), *La scuola della società civile fra Stato e mercato*, Rubettino, Soveria Mannelli 2002
- Versari S., *Sussidiarietà*, in G.Cerini, M.Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2003
- Versari S. (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, USR-ER, Tecnodid, Napoli, 2006.
- Vittadini G. (a cura di), *Liberi di scegliere. Dal welfare state alla welfare society*, Etas, Milano 2002
- Weber M., *La scienza come professione*, Rusconi, Milano, 1997.
- Zamagni S., *Migrazioni, multiculturalità e politiche dell'identità*, in AA.VV., *Una sfida educativa: integrazione e multiculturalità*, DIESSE Emilia-Romagna, Quaderni n. 2, Faenza 2006
- Zambianchi E., Ruggerini P.S., Lazzarin M.G (a cura di), *Lo spazio ascolto a scuola: un'esperienza di ricerca-azione*, Clueb, Padova, 2005.
- Zurla P. (a cura di), *Percorsi di scelta. Giovani tra scuola, formazione e lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Zurla P. (a cura di), *Volte della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

## SITOGRAFIA

*a cura di Paolo Terenzi e Stefano Versari*

Banca d'Italia, *I bilanci delle famiglie italiane nell'anno 2000*, Roma 2002  
[http://www.bancaditalia.it/statistiche/ibf/statistiche/ibf/pubblicazioni/boll\\_stat/suppl\\_06\\_02.pdf;internal&action=\\_framecontent.action&Target=\\_blank](http://www.bancaditalia.it/statistiche/ibf/statistiche/ibf/pubblicazioni/boll_stat/suppl_06_02.pdf;internal&action=_framecontent.action&Target=_blank)

Bottani N., *L'autonomia scolastica in Europa: sviluppi recenti*  
[www.indire.it](http://www.indire.it)

Ciccone A., Cingano F., Cipolline P., *The private and social return to schooling in Italy*, Banca d'Italia, Temi di discussione del Servizio studi, n. 569, Gennaio 2006  
[http://www.bancaditalia.it/ricerca/consultazioni/temidi/td06/td569\\_06/td569/tema\\_569.pdf](http://www.bancaditalia.it/ricerca/consultazioni/temidi/td06/td569_06/td569/tema_569.pdf)

Database delle scuole di seconda opportunità  
[www.secondaopportunita.it](http://www.secondaopportunita.it)

Eurydice. Rete di informazione sull'istruzione in Europa  
[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

Focus sulla ricerca Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo.  
Buone pratiche in Emilia Romagna  
<http://www.scuolaer.it/page.asp?IDCategoria=624>

Fondazione per la Scuola della Compagnia San Paolo  
*Lotta alla dispersione e orientamento. Che cosa c'è di nuovo nelle grandi città europee*  
<http://www.fondazione scuola.it/pubblicazioni/quaderno3.asp>

Folgheraiter F., *La famiglia: una risorsa nella prevenzione e nella cura del disagio. Le reti di solidarietà*, Atti del Convegno *La famiglia che aiuta nel disagio: quali criticità*, Sassari 2 luglio 2004.  
[http://www.osservatorionazionalefamiglie.it/media/documenti/convegni\\_programmi\\_relazioni/Fabio%20Folgheraiter%20-%20relazione.pdf](http://www.osservatorionazionalefamiglie.it/media/documenti/convegni_programmi_relazioni/Fabio%20Folgheraiter%20-%20relazione.pdf)

INDIRE Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa  
[www.indire.it](http://www.indire.it)

Istat, *I diplomati e lo studio, anno 2004*, Roma 3 agosto 2006  
[http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20060803\\_00/testointegrale.pdf](http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20060803_00/testointegrale.pdf)

Istat, *La povertà relativa in Italia nel 2004*, Roma 6 ottobre 2005  
[http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20051006\\_00/poverta04.pdf](http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20051006_00/poverta04.pdf)

Istat, *La vita quotidiana dei bambini*, Roma 17 novembre 2005  
[http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20051117\\_00/testointegrale.pdf](http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20051117_00/testointegrale.pdf)

Istat Istruzione, in *Annuario Statistico Italiano 2005*  
<http://www.istat.it/dati/catalogo/asi2005/PDF/Cap7.pdf>

Ministero della Pubblica Istruzione - Ufficio II. Orientamento e disagio giovanile  
[http://www.istruzione.it/dg\\_studente/news/orientamento.shtml](http://www.istruzione.it/dg_studente/news/orientamento.shtml)

Ministero della Pubblica Istruzione - *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori. Anno scolastico 2001-2002*  
<http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2002/dispersione02.shtml>

Ministero della Pubblica Istruzione - *La scuola statale. Anno scolastico 2005-06*  
[http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/dati\\_06.shtml](http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/dati_06.shtml)

Occhiogrosso F., *Il malessere del benessere*, Giornata di studio, Torino 27 novembre 2002  
<http://www.regione.piemonte.it/poliziale/dwd/bulli.pdf>

Ocse. *Education at a glance Oecd indicators*, 2006  
<http://www.oecd.org/dataoecd/32/14/37393537.pdf>

Preventing School Failure - Rivista internazionale dedicata al contrasto della dispersione scolastica  
<http://www.heldref.org/psf.php>

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna  
[www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)

Unione Europea  
Education and Training 2010. Diverse Systems, Shared Goals  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html)

Siti (ove disponibili) degli enti intervistati e/o dei progetti:

[www.aneka.provincia.bologna.it](http://www.aneka.provincia.bologna.it)  
[www.arcopolis.it](http://www.arcopolis.it)  
<http://associazioni.monet.modena.it/retemedie>  
[www.cam.rn.it](http://www.cam.rn.it)  
[www.ceismo.org](http://www.ceismo.org)  
[www.cet.socrateweb.org](http://www.cet.socrateweb.org)  
[www.comune.piacenza.it](http://www.comune.piacenza.it)  
[www.delfo.forli-cesena.it/orsini/Maicol.htm](http://www.delfo.forli-cesena.it/orsini/Maicol.htm)  
[www.domuscoop.it](http://www.domuscoop.it)  
[www.einaudicorreggio.it](http://www.einaudicorreggio.it)  
[www.faustini-frank.it](http://www.faustini-frank.it)  
[www.iis-calvi.it](http://www.iis-calvi.it)  
[www.ipsgjordani.it](http://www.ipsgjordani.it)  
[www.ipsia100.it](http://www.ipsia100.it)  
[www.ipsiaparma.it](http://www.ipsiaparma.it)  
[www.istitutoremobrindisi.it](http://www.istitutoremobrindisi.it)  
[www.itcmatteucci.net](http://www.itcmatteucci.net)  
[www.itcgoriani.it](http://www.itcgoriani.it)  
[www.itis-cesena.it](http://www.itis-cesena.it)  
[www.itisravenna.it](http://www.itisravenna.it)  
[www.ltt.it](http://www.ltt.it)  
[www.medierubicone.it](http://www.medierubicone.it)  
[www.minguzzi.provincia.bo.it](http://www.minguzzi.provincia.bo.it)  
[www.municipio.re.it/GET](http://www.municipio.re.it/GET)  
[www.provincia.bologna.it/lavoro](http://www.provincia.bologna.it/lavoro)  
[www.provincia.parma.it](http://www.provincia.parma.it)  
[www.sanpatrignano.org](http://www.sanpatrignano.org)  
[www.scaruffilevitricolare.it](http://www.scaruffilevitricolare.it)  
[www.romagnosi.it/casali/index.htm](http://www.romagnosi.it/casali/index.htm)  
[www.scholeclub.it](http://www.scholeclub.it)  
[www.studionline.ltt.it](http://www.studionline.ltt.it)

## AUTORI

- *Pialisa Ardeni*

Docente di materie letterarie nella scuola superiore di primo grado dal 1970. Ha collaborato all'organizzazione di corsi di formazione sui temi di: educazione alla cittadinanza, alfabetizzazione emotiva e relazionale, narrazione orale ed educazione interculturale.

- *Norberto Bottani*

Analista delle politiche scolastiche, ex- direttore dello SRED (Service de la recherche en Education) del Canton Ginevra (Svizzera), ex-funzionario internazionale all'OCSE dove ha pilotato il progetto sugli indicatori internazionali dell'istruzione che ha prodotto il progetto PISA. Vive e lavora a Parigi.

- *Vittorio Cicchelli*

Maître de Conférences presso la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de la Sorbonne (Cerlis, Paris 5-CNRS). Studia le relazioni intergenerazionali, la storia della sociologia dei giovani, le partecipazioni giovanili. Ha pubblicato *Les théories sociologiques de la famille* (con C. Cicchelli - Pugeault, La Découverte, Paris, 1998), *La construction de l'autonomie* (Paris, PUF, 2001) e ha diretto *Ce que nous savons des jeunes* (con Catherine Pugeault - Cicchelli, Tariq Ragi, Paris, PUF, 2004).

- *Pierpaolo Donati*

Ordinario di Sociologia della famiglia all'Università di Bologna. Già presidente dell'associazione Italiana di Sociologia e membro di numerosi organismi scientifici, nazionali e internazionali; ha al suo attivo oltre 500 pubblicazioni.

- *Roberto Ferrari*

Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo di Luzzara (RE). Collaboratore scientifico dell'IRRE, ricercatore sui temi della valutazione scolastica e dell'integrazione scolastica degli studenti stranieri.

- *Maurizio Gentile*

Psicologo, coordinatore, per l'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, di progetti di contrasto al fenomeno della dispersione scolastica; autore di numerosi contributi sul tema del disagio e dell'integrazione degli alunni stranieri.

- *Antonio Giunta La Spada*

Direttore Generale, Direzione per gli Affari Internazionali, Ministero della Pubblica Istruzione. Specializzato presso la Scuola Nazionale dell'Amministrazione Francese, la prestigiosa ENA. Coordina la Delegazione italiana presso il Comitato Istruzione dell'UE. E' sta-

to Vice Presidente del Comitato Educazione dell'OCSE. Collabora a pubblicazioni culturali e di ricerca, nazionali e internazionali, riguardanti le politiche educative.

▪ *Marco Lepore*

Docente di religione; vicepresidente dell'ITA di Forlì, consigliere presso il Distretto Scolastico 42; si occupa in particolare di orientamento scolastico. È presidente dell'associazione "Aiuto allo Studio", che gestisce il "SalvaGente" ed il servizio "Family Care" (sportello per le famiglie e di riorientamento scolastico).

▪ *Marco Lodoli*

Professore di lettere in un istituto professionale della periferia di Roma. Giornalista, critico cinematografico nonché autore di numerosi romanzi con alcuni dei quali ha vinto il Premio "Piero Chiara", il "Grinzane - Cavour"; il "Palazzo al Bosco". Segue con particolare attenzione il mondo dei giovani, cui ha dedicato numerosi interventi pubblicati sulla stampa nazionale.

▪ *Andrea Muccioli*

E' responsabile della Comunità di San Patrignano (Coriano di Rimini). La Comunità, tramite percorsi di recupero e reinserimento sociale alternativo alla detenzione, dal 1980 ad oggi ha trasformato in programmi educativi quasi 35 secoli di carcere. Inoltre, grazie a percorsi di alfabetizzazione e di educazione degli adulti, oltre il 70 per cento dei ragazzi reinseriti nella società ha trovato lavoro in settori occupazionali inerenti la formazione professionale svolta in Comunità.

▪ *Franco Nembrini*

Bergamasco, insegnante di italiano e storia nelle scuole superiori. E' impegnato da anni in conferenze su tutto il territorio nazionale con a tema l'emergenza educativa che investe la nostra società. Ha guidato un momento di scuola liberissimo, divenuto famoso, per l'introduzione dei giovani a Dante. Le sue "letture dantesche" sono confluite in alcune pubblicazioni.

▪ *José Francisco Romo Adanero*

Laureato in Sociologia presso l'Università Pontificia di Salamanca (sede di Madrid). Laureato in Filosofia presso l'Università Autonoma di Madrid. Dottore in Sociologia dell'Educazione presso l'Università di San Pablo CEU di Madrid, con la tesi "Presupposti epistemologici del costruttivismo e la sua applicazione nella riforma educativa". Docente di Sociologia presso la facoltà di Scienze della comunicazione presso l'Università San Pablo CEU di Madrid.

▪ *Luciano Rondanini*

Dirigente tecnico presso l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna. Si occupa dell'integrazione degli alunni con disabilità e con cittadinanza non italiana. Segue, in parti-

colare, progetti di prevenzione e contrasto della dispersione. Collabora con riviste scolastiche e con il Centro Studi Erickson di Trento.

▪ *Lucrezia Stellacci*

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Suoi contributi ed interventi si leggono sul sito dell'USR E-R ([www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)) e nelle pubblicazioni *Idee in movimento*, edite nel 2003, 2004, 2005. Ha recentemente pubblicato il saggio *Gli indicatori di Lisbona e l'Emilia-Romagna: luci e penombre*, nell'ambito del Rapporto regionale 2006 sul sistema educativo in Emilia-Romagna (*Una scuola tra autonomia ed equità*, Tecnodid, 2006).

▪ *Paolo Terenzi*

Ricercatore in Sociologia dei Processi Culturali all'Università di Bologna. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Per una sociologia del senso comune. Studio su Hannah Arendt* (Soveria Mannelli, 2001); *Ideologia e complessità. Da Mannheim a Boudon* (Roma, 2002); *Per una scuola di qualità* (Roma, 2002); ha inoltre curato *Invito alla sociologia relazionale* (con P. Donati, Milano, 2005) e *Corpo e identità di gender* (Milano, 2006).

▪ *Stefano Versari*

Dirigente gli Uffici I e II della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Ha curato: *Genitori nella scuola della società civile* (Napoli, 2006), *Appassionatamente curiosi. Per una didattica delle scienze dell'atmosfera* (con F. Belosi, Napoli, 2006), *La scuola della società civile tra Stato e mercato* (Soveria Mannelli, 2002). Alcuni suoi recenti contributi sono: *Istanze e prospettive del rapporto genitori e scuola* (Brescia, 2005); *Scuole paritarie* (Napoli, 2004); *Nel sistema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: gli organi collegiali e la presenza educativa dei genitori*, (con P. De Giorgi, Brescia, 2003); *Sussidiarietà* (Napoli, 2003).

▪ *Roberta Zanni*

Docente di Scienze Matematiche Chimiche Fisiche Naturali nella scuola secondaria di primo grado. Qualificata come "Agevolatore nella Relazione d'aiuto", "Tecnico socio-assistenziale individuale e di gruppo" con Diploma internazionale Master Gestalt Counseling conseguito presso la Scuola Superiore Europea di Counseling. Comandata presso il CEIS Centro di Solidarietà, di Modena, coordina attività di recupero e sostegno scolastico rivolte agli utenti del centro.

Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>	<i>Anno</i>
1	L'Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell'Emilia-Romagna	2002
3	Istituti Comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell'Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio - Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in Emilia-Romagna	2003
7	Le buone pratiche della flessibilità	2003
8	Il portfolio degli insegnanti	2004
9	Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna	2004
10	Una scuola in ... attesa - Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna	2004
11	Curricoli di scuola	2005
12	Idee di tempo idee di scuola	2005
13	Una scuola alla prova - Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione	2005
14	Valutare per migliorarsi	2005
15	Appassionatamente curiosi - Per una didattica delle scienze dell’atmosfera	2006
16	Una scuola tra autonomia ed equità - Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione	2006
17	Genitori nella scuola della società civile	2006
18	Tra riforma e innovazione- I nuovi ordinamenti nelle scuole del I ciclo e dell’infanzia in Emilia-Romagna	2006
19	C’è musica e musica: scuole e cultura musicale	2006
20	Autonomia, docenti, nuove professionalità. Percorsi di formazione tra Università e scuola	2006
21	Cittadinanza attiva e diritti umani	2006
22	Cercasi un <i>sensò</i> , disperatamente – Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione scolastica 2006	2006

I volumi della collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna” sono pubblicati dalla casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi viene inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della Regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna  
 Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711  
 email: [direzione-emiliaromagna@istruzione.it](mailto:direzione-emiliaromagna@istruzione.it)  
 Sito web: [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)

Direttore Generale: Lucrezia Stellacci

Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali: Giancarlo Cerini (Dirigente tecnico)  
 Per informazioni: Anna Monti - Tel. 051 4215733 email: [anna.monti@istruzione.it](mailto:anna.monti@istruzione.it)

*Finito di stampare  
nel mese di novembre 2006  
dalla Tecnodid Editrice  
Piazza Carlo III, 42 – 80137 (NA)  
dalla Editor Tipografia  
Melito di Napoli (NA)*