

## CAPITOLO 9 – LE BUONE PRATICHE PER IL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE

*Felice Carugati, Paolo Terenzi, Stefano Versari*<sup>25</sup>

### **I - IL BENE-ESSERE NELLA SCUOLA ED IL POSSIBILE CONTRIBUTO DEL CAPITALE SOCIALE**<sup>26</sup>

Nel Rapporto 2005 edito dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna<sup>27</sup> si è fra l'altro trattato il tema della dispersione scolastica, richiamando le molteplici cause generatrici di disagio giovanile (cause di origine scolastica, familiare, socio-culturale, valoriale...), nessuna delle quali, peraltro, può da sola spiegare la diffusione e gravità del fenomeno, complessivamente riconducibile ad una percezione di non-senso della propria esistenza. Sono numerose le indagini scientifiche<sup>28</sup> che mostrano come la scuola venga percepita poco capace di educare ad un pensiero critico e gli insegnanti siano considerati in parte inadeguati al compito educativo loro affidato. In sintesi, la scuola viene *sentita* come poco adeguata alla promozione del '*bene-essere*' dei ragazzi, che deriva innanzitutto dal vivere la scuola come luogo di maturazione di risposte alle proprie domande esistenziali.

Può dirsi, in altri termini, che queste indagini evidenziano il limite di una impostazione didattica che si esaurisca solo in una metodologia di trasmissione delle competenze disciplinari; il docente è piuttosto chiamato a declinare le finalità generali del sistema scolastico all'interno di una rinnovata capacità di relazioni educative. Per questo la Legge n. 53/2003 definisce il nostro come sistema *educativo* di istruzione e formazione: è il termine *educativo* che va recuperato e continuamente risignificato, nell'esercizio quotidiano del rischio educativo<sup>29</sup>, in un tentativo permanente di costruzione, ap-

<sup>25</sup> Il capitolo è frutto degli esiti condivisi di una équipe di ricerca composta dagli autori.

<sup>26</sup> Il presente contributo è di Stefano Versari.

<sup>27</sup> C. Bertelli, F. Marostica, S. Versari, *Dispersione e orientamento*, in USR E-R, IRRE E-R, Regione Emilia-Romagna, *Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione*, pp. 118-131.

<sup>28</sup> Istituto Cattaneo - Associazione Treelle, *La scuola vista dai cittadini: indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 1, Genova 2004; Iard, *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2000; Treelle, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia*, Quaderno n. 4, Genova 2004; P. Donati, R. Prandini, *Giovani e cambiamenti generazionali, una ricerca in Emilia Romagna e Lombardia*, Elledici, Torino, 1999.

<sup>29</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, Sei, Torino 1995.

punto, di relazioni educative in *actu exercito*, vissute nella realizzazione dei percorsi disciplinari curricolari.

Il dato quantitativo della dispersione scolastica in Emilia-Romagna appare tutto sommato positivo, se si considera il solo fatto che nella nostra regione la dispersione scolastica è inferiore alla media nazionale. Questo però non può bastare e la scuola è chiamata instancabilmente a realizzare gli obiettivi di contrasto al disagio ed alla dispersione scolastica che, nell'ambito delle reciproche competenze costituzionali, lo Stato ha inteso richiamare ponendo al centro delle norme generali dell'istruzione il *principio di personalizzazione* e la Regione ha inteso a sua volta affermare come obiettivo prioritario con lo slogan sintetico '*non uno di meno*'.

Forte di queste convinzioni l'Ufficio Scolastico Regionale ha promosso alcune indagini sul tema *disagio giovanile e dispersione scolastica*, qui presentate, che evidenziano aspetti di novità sul piano scientifico e costituiscono utili strumenti di conoscenza, approfondimento critico e comparazione con le molteplici esperienze delle scuole. Si tratta di ricerche che affrontano il tema non tanto dal punto di vista quantitativo, quanto piuttosto dal punto di vista qualitativo. Pare infatti che il *quanto*, il dato, sia stato in questi anni sufficientemente esplorato. È piuttosto sul *come* procedere che necessitano contributi, stimoli, valutazioni, senza perdere di vista la consapevolezza che non esistono soluzioni 'da manuale' alle difficoltà che la realtà pone nell'incontro con i ragazzi, con il loro spietato bisogno di senso e che la *relazione educativa* di cui gli studenti necessitano non nasce dalle tecniche (comunque utili), quanto piuttosto dal mettersi in gioco del docente, giorno dopo giorno, con la propria competenza professionale ed il proprio spessore umano.

Un'evidenza che emerge dai risultati delle indagini che qui si presentano: per la gran parte, le esperienze illustrate sono derivate dall'apporto di *capitale sociale positivo*<sup>30</sup> espresso dal territorio a sostegno del sistema educativo di istruzione e formazione. Il capitale sociale è un bene immateriale rappresentato da una struttura a rete di relazioni sociali fra soggetti individuali o collettivi<sup>31</sup>. Si tratta di un capitale 'fragile', perché non è comune la propensione ad investire intenzionalmente in una risorsa la cui potenziale utilità non è divisibile ed appropriabile. In altre parole, è possibile contribuire al capitale sociale solo in un orizzonte di solidarietà. Il capitale sociale formatosi

<sup>30</sup> Si introduce la specificazione di *capitale sociale positivo* perché esistono anche capitali sociali negativi quali, ad esempio, quello di cui dispongono la mafia od il terrorismo: C. Trigilia, *Capitale sociale e sviluppo locale*, in "Stato e mercato", 3/1999, pp. 419-440; R. Putnam, *Educazione, diversità, coesione sociale e 'capitale sociale'*, Conferenza dei ministri dell'educazione dell'Ocse, Dublino, 18-19 marzo 2004, in <http://ospitiweb.indire.it/adi/capitalesociale/putnam1.htm>.

<sup>31</sup> Con riferimento al capitale sociale nell'educazione si vedano fra gli altri: G. Scidà, *Il potenziale ruolo del capitale sociale nell'educazione*, in S. Versari (a cura), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, pp. 31-49; L. Ribolzi, *Famiglia, scuola, capitale sociale*, in P. Donati (a cura), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, San Paolo, Milano 2003, pp. 195-224; R. Putnam, *Educazione, diversità, coesione sociale e 'capitale sociale'*, cit.

all'interno della famiglia, quello costruito all'interno della propria comunità territoriale, nei gruppi, nelle associazioni, ecc. gioca un ruolo fondamentale nella creazione del capitale umano della generazione in formazione. Questo senza disconoscere la grande influenza, nella formazione dei giovani, del capitale finanziario ed umano.

È stato ampiamente evidenziato da numerose ricerche empiriche<sup>32</sup> che un'alta disponibilità di capitale sociale si traduce, fra l'altro, in una bassa percentuale di dispersione scolastica e che le scuole con i migliori risultati in termini di ridotta dispersione scolastica sono quelle operanti in un circondario dove la comunità territoriale (famiglie, comunità, enti locali ed istituzioni, ecc.) assegna grande rilievo all'educazione ed è conseguentemente operativa 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.

Ebbene, i risultati delle indagini che qui si presentano evidenziano esperienze spesso espressione di una stretta collaborazione della scuola con realtà associative, di volontariato, di promozione sociale; a dimostrazione che il territorio regionale è in grado di esprimere e mettere al servizio del sistema educativo un ricco capitale sociale<sup>33</sup>. Si tratta di evidenze che costituiscono piste di lavoro per le istituzioni scolastiche, chiamate con sempre rinnovato vigore ad affrontare il tema del disagio giovanile e della dispersione scolastica con il sostegno di un capitale sociale ricco e forse ancora in parte inespresso. In altri termini, le ricerche di cui si tratta confermano la validità del proverbio africano secondo cui 'ci vuole un villaggio per crescere un bambino', ci vuole cioè il *coinvolgimento della comunità* per sostenere l'azione educativa della scuola<sup>34</sup>: realizzare questo coinvolgimento significa costruire quella che possiamo sinteticamente definire una *scuola della società civile*<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> Alcune delle ricerche che hanno dato evidenza empirica della stretta correlazione fra capitale sociale e risultati positivi dei sistemi scolastici in termini di arricchimento del capitale umano sono: T. B. Hoffer, *Educational outcomes in public and private high schools*, Department of Sociology, University of Chicago, Chicago 1986; J. S. Coleman, T. B. Hoffer, *Public and private schools: the impact of communities*, Basic, New York 1987; J. S. Coleman, *Social capital in the creation of human capital*, in "American journal of sociology", 94/1988 supplement, pp.95-120.

<sup>33</sup> Trovano così ulteriore conferma altre indagini dagli analoghi risultati positivi con riferimento al territorio regionale dell'Emilia-Romagna, quali ad esempio: R. Putnam, *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano 1993; R. Catanzaro, *Nodi, reti, ponti. La Romagna e il capitale sociale*, Il Mulino, Bologna 2004.

<sup>34</sup> R. Putnam, *Educazione, diversità, coesione sociale e 'capitale sociale'*, cit.

<sup>35</sup> S. Versari (a cura), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, cit.; P. De Giorgi, S. Versari, *Per una scuola della società civile oltre la scuola dello stato e del mercato*, in AA.VV., *A confronto con le riforme. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 2002, pp.96-116; S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Collana "I quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna", Tecnodid, Napoli, 2006.

## II - BUONE PRATICHE NEL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE<sup>36</sup>

### Obiettivi e modalità di sviluppo della ricerca

Coerentemente con gli obiettivi definiti dall'U.E. per il prossimo 2010, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (USR E-R), nell'ambito di un progetto con carattere internazionale promosso congiuntamente con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca - Direzione Generale per gli Affari Internazionali, ha promosso una indagine empirica di tipo qualitativo<sup>37</sup>, svolta sul territorio della regione Emilia-Romagna, mirata ad una analisi di progetti significativi nella prevenzione della dispersione e nella promozione del successo formativo. La ricerca offre un contributo per la conoscenza di azioni di contrasto alla dispersione scolastica che possano essere definite 'buone pratiche', permettendo la definizione di un quadro sintetico delle diverse tipologie di intervento, tracciando anche sentieri che, nelle iniziative considerate, non sembrano essere stati ancora sufficientemente battuti.

In una fase iniziale, anche grazie al supporto dell'USR E-R<sup>38</sup>, la ricerca ha coinvolto in un lavoro di rete una serie di testimoni privilegiati: i referenti dei CSA sul tema dispersione, gli Assessorati provinciali per la scuola, il Servizio Politiche per l'Istruzione della Regione, i rappresentanti delle Consulte provinciali degli studenti, del Forum regionale e dei Forum provinciali delle associazioni dei genitori della scuola (Forags e Fopags), i dirigenti delle associazioni di rappresentanza delle scuole paritarie. Le informazioni raccolte hanno permesso di individuare un campione assai differenziato: le iniziative prese in esame provengono infatti da tutte le province; i soggetti promotori sono pubblici (scuole, reti di scuole, comuni, consorzi di comuni, amministrazioni provinciali, regione), privati (società di servizi, impresa sociale, università), o di terzo settore (cooperative sociali, associazioni); i destinatari sono ragazzi della scuola secondaria (di primo grado e di secondo grado) e giovani adulti che, per diversi motivi, non hanno portato a termine un regolare percorso formativo.

L'indagine qualitativa non prende in esame il fenomeno della dispersione in sé o il punto di vista dei ragazzi dispersi o a rischio dispersione<sup>39</sup>. L'attenzione è invece rivolta ad individuare e analizzare alcune tendenze emergenti per offrire indicazioni signifi-

<sup>36</sup> Il presente contributo è di Paolo Terenzi.

<sup>37</sup> La ricerca è stata commissionata al Dipartimento di Sociologia dell'Università di Bologna, con il coordinamento tecnico-scientifico dei proff. Sergio Belardinelli, Ivo Colozzi e Paolo Terenzi e, per l'USR E-R, del dott. Stefano Versari, dirigente l'Ufficio I della Direzione Generale.

<sup>38</sup> In particolare, hanno collaborato allo sviluppo della ricerca il dott. Luciano Rondanini, dirigente tecnico dell'USR E-R, e la prof.ssa Assunta Parrillo, dell'Ufficio I della Direzione Generale.

<sup>39</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), *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

cative, 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. Considerando che la letteratura scientifica sulle buone pratiche contro la dispersione ha individuato negli ultimi anni strategie assai diversificate<sup>40</sup>, si è ritenuto opportuno non privilegiare in modo aprioristico una tipologia di intervento rispetto ad un'altra. Anche tenendo conto della peculiarità del metodo qualitativo (lo scopo della ricerca non è individuare nel territorio di riferimento un campione rappresentativo dal punto di vista statistico), il quadro composito dei soggetti intervistati consente una visione ampia e differenziata. In vista della pubblicazione del rapporto finale della ricerca, nella primavera del 2006, a cui si rimanda per un'analisi più dettagliata, in questa sede si presentano in modo sintetico le buone pratiche riscontrate.

### Un quadro sintetico

Come mostrano la letteratura scientifica<sup>41</sup> più avveduta e le più recenti rilevazioni empiriche riferite anche all'Emilia-Romagna<sup>42</sup>, parlare di dispersione scolastica non significa riferirsi solo all'evasione dell'obbligo, ma implica il confronto con una serie molto più ampia di problematiche e di indicatori come l'abbandono della scuola secondaria superiore, il proscioglimento dell'obbligo senza aver conseguito il titolo, le ripetenze, le bocciature, la frequenza irregolare, le promozioni con debiti formativi e il basso rendimento.

Allo stesso tempo, come emerge dalla presente indagine, anche le strategie di contrasto sono necessariamente chiamate a diventare più articolate. Una prima tipologia di intervento individuata è costituita dalla *rilevazione del fenomeno*<sup>43</sup>, che rappresenta una sorta di propedeutica alle azioni di contrasto. Si segnalano in particolare l'Osservatorio sulla scolarità della Provincia di Bologna e l'Anagrafe degli studenti della Regione Emilia-Romagna. Il primo progetto<sup>44</sup>, nato come sviluppo dell'anagrafe dell'obbligo formativo (secondo la legge n. 144/99 e il D.P.R. n. 257/00; principio ridefinito ed ampliato dalla legge 28 marzo 2003 n. 53, nei termini di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere), 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

---

<sup>40</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>41</sup> V. Ghione, *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma, 2005, p. 8.

<sup>42</sup> Cfr. USR E-R, *Essere studenti in Emilia-Romagna*, Settembre 2005, pp. 39-44. Si veda anche C. Bertelli, F. Marostica, S. Versari, *Dispersione e orientamento*, cit.

<sup>43</sup> Su questo tema si veda M. L. Pombeni, C. M. Bonini (a cura di), *Disagio scolastico: strumenti di osservazione e di intervento*, Il Ponte Vecchio, Cesena, 2000.

<sup>44</sup> Cfr. B. Giullari (a cura di), *Verso un osservatorio sulla scolarità*, Carocci, Roma, 2003.

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.

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>45</sup>. In questo frangente, come hanno messo in luce anche ricerche internazionali<sup>46</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 e il progetto 'Transizione alla prima e seconda classe della scuola secondaria', realizzato all'Istituto di Istruzione Superiore 'I. Calvi', di Finale Emilia (Mo).

Un altro fattore determinante per il 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 budget time. Gli interventi in questo ambito sono affrontati in modo differenziato (oltre che per metodologie e finalità), anche per soggetti promotori. Si segnalano in primo luogo scuole pubbliche e paritarie attive nell'*aiuto allo studio* ('S.O.S. Studenti', Istituto 'Oriani' di Faenza (Ra); 'Progetto scuola aperta', Polo scolastico 'Remo Brindisi' di Lido degli Estensi (Fe); 'Scuole in rete', capofila Istituto paritario 'Canossa' di Fidenza (Pr)) e nella *didattica laboratoriale* (come 'La Bottega del Teatro del Rubicone', Scuola sec. 1° grado 'Pascoli' di Gatteo (Fc); lo 'Sport a scuola', Istituto comprensivo di Bettola (Pc) e soprattutto 'Per una scuola che sa accogliere', progetto in rete che coinvolge tutte le scuole secondarie di primo grado di Modena, capofila Scuola media statale 'P. Paoli').

Un ruolo attivo è svolto anche dalle amministrazioni locali, come ad esempio la Provincia di Parma, che in collaborazione con le scuole secondarie di secondo grado ha realizzato l'innovativo progetto 'E-learning per il recupero del debito formativo', o il comune di Reggio Emilia che ha promosso la realizzazione di 'Gruppi educativi territoriali'<sup>47</sup>. Nell'ambito dell'aiuto allo studio, non mancano infine iniziative consolidate

<sup>45</sup> Cfr. G. Gasperoni, M. Trentini, *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>46</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*).

<sup>47</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.

promosse da soggetti di terzo settore come 'Il Salvagente' (il servizio, aperto a studenti di tutte le scuole superiori di Forlì, è prestato nei locali di una scuola con cui è stato stipulato un accordo) e 'Scholé' (il servizio, aperto a studenti di tutte delle scuole superiori di Bologna, è offerto nella sede della associazione).

Nella relazione con studenti a rischio dispersione, in certi casi si è dimostrata utile la figura di un *tutor* che si affianchi agli altri docenti. Nei casi esaminati, il tutor può essere un altro docente ('Gruppo di Attenzione ai Processi di Apprendimento', IPS 'Giordani' di Parma; Liceo 'Einstein' di Rimini); un giovane adulto di età compresa tra i 18 e i 25 anni ('Il cerchio Magico', iniziativa di tutoring a domicilio realizzata da Arco, società di servizi per i processi partecipati, di Cesena); un professionista operante presso i centri per l'impiego secondo quanto previsto dalla legge n. 144/1999 ('Tutorato a sostegno dell'Obbligo Formativo', Provincia di Bologna, Servizio per il lavoro<sup>48</sup>).

In linea con la legge n. 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), dal Liceo 'Einstein' di Rimini e dal progetto 'Non uno di meno' (Itis Pascal di Cesena). Un'azione paradigmatica perché capace di realizzare 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 e che si avvale della consulenza della associazione Pro.di.gio di Novellara.

La necessità di costruire una *continuità educativa* (richiamata dalla legge n. 148/90) tra scuola ed extra-scuola anima molte iniziative ed emerge in modo particolare nel progetto 'Genitori-Partners' (scuola capofila Itis 'Baldini' di Ravenna, in collaborazione con il Prof. E. Morgagni dell'Università di Bologna) in cui si assume come interlocutore privilegiato la famiglia<sup>49</sup>; nelle azioni del 'Centro Educativo Territoriale' di Santarcangelo (promosso dalla Comunità Montana Valle del Marecchia); nel progetto 'P.o.l.o.' (Comune di Reggio-Emilia); nel progetto 'Maicol' (progetto di rete, capofila Scuola media statale 'Orsini' di Forlì); nel Progetto 'Mistral' e nel Progetto 'Pass' (promossi dalla Provincia di Ferrara, una provincia in cui il problema della dispersione ha storicamente una rilevanza particolare<sup>50</sup>, in collaborazione con centri di formazione professionale).

<sup>48</sup> Su 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.

<sup>49</sup> Cfr. L. Ribolzi, *Famiglia, scuola, capitale sociale*, cit.

<sup>50</sup> Cfr. Amministrazione Provinciale di Ferrara, *La dispersione scolastica in provincia di Ferrara: una proposta metodologica*, Ferrara, 1998.

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 dal progetto 'Passaggi: rete di scuole per favorire il successo scolastico', promossa dall'ITC 'Scaruffi' di Reggio Emilia in collaborazione con altre scuole<sup>51</sup>. Per gli interventi nei casi più difficili, si segnala invece il progetto 'Icaro... ma non troppo', che ha come ente gestore l'ENAIIP e che è nato nel 2000 da una sollecitazione del CSA di Reggio Emilia. Icaro è un caso rappresentativo per l'Emilia-Romagna di *Scuola della seconda opportunità*, un tipo di iniziativa suggerita espressamente dalla Commissione Europea come buona pratica per il conseguimento dell'obbligo formativo<sup>52</sup>. Attraverso il percorso della scuola serale, la Comunità di San Patrignano, grazie all'intesa siglata con l'IPSSAR 'Savioli' di Riccione (Rn) e l'IPSIA 'Alberti' di Rimini, permette invece a giovani-adulti usciti dal canale formativo di acquisire un titolo di studio corrispondente ad una qualifica professionale o ad un diploma.

Una serie di iniziative di ampio respiro cercano di prevenire e/o contrastare la dispersione con interventi di rete realizzati in modo sistemico coinvolgendo tutti i soggetti delle relazioni educative. Rientrano in questa tipologia i progetti realizzati dal Ceis di Modena<sup>53</sup>, il 'Centro Servizi per il Benessere Scolastico'<sup>54</sup>, presso l'Istituto Minguzzi di Bologna; il 'Progetto contro la dispersione scolastica', realizzato dal comune di Piacenza e dall'Università cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza; il CAM, Centro per l'apprendimento mediato, di Rimini che propone a scuole prevalentemente della provincia attività di formazione incentrate sull'*empowerment* e sulle *life skills*.

### Considerazioni conclusive

Anche da una presentazione estremamente sintetica come quella offerta emerge uno spaccato assai positivo delle buone pratiche nel contrasto alla dispersione presenti nel territorio regionale. In sede conclusiva sembra utile segnalare anche aspetti problematici emersi in alcune iniziative considerate. Gli operatori stessi hanno evidenziato che

<sup>51</sup> C. Bonacini, B. Partisotti, F. Rossi, *Non uno di meno. Riorientare per promuovere il successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

<sup>52</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).

<sup>53</sup> Si vedano: CEIS Modena, *Scuola, Famiglia, Territorio: la rete del 'prendersi cura'*, Modena, 2005; Ceis Modena, *Il Ceis per la scuola. Proposte educativo - 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>54</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.

quando la fase di valutazione del servizio offerto è tematizzata in modo esplicito (e questo non sempre avviene), mancano ancora strumenti di analisi e indicatori capaci di monitorare e valutare in modo attendibile l'efficacia delle azioni intraprese. Alcune delle iniziative prese in esame, inoltre, anche per il tipo di settore in cui operano, non 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 non sia sempre sentita l'esigenza (in parte anche per la gravosità degli impegni didattici) 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 dispersione.

Un altro nodo problematico emerso, che apre nuovi scenari, è sintetizzabile con la frase di un docente intervistato secondo cui 'il disagio dei ragazzi è in certi casi anche il disagio dei docenti'<sup>55</sup>. Per combattere con efficacia la dispersione, pare quindi oggi necessario leggere il disagio in termini relazionali, tenendo conto tanto delle componenti organiche e psicologiche, quanto di quelle culturali e sociali (*intra* ed *extra* scolastiche).

Dal punto di vista delle culture organizzative, si può osservare in certi casi la 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 considerando che la stessa tendenza sembra interessare in generale le società occidentali contemporanee)<sup>56</sup>, ma appare limitata per affrontare il disagio e la dispersione in una prospettiva centrata sulla persona e sul capitale umano<sup>57</sup>.

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 dina-

<sup>55</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>56</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>57</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.

mica inclusiva, che oggi appare fondamentale, dall'altro non sempre riesce a tematizzare in modo specifico la rilevanza delle dimensioni specificatamente educative (e non meramente socializzanti)<sup>58</sup>.

Queste notazioni non oscurano comunque la luminosità complessiva del quadro presentato nella sintesi iniziale. In primo luogo, va rimarcato il coinvolgimento relazionale dei docenti o degli operatori, che in molti casi assume i connotati di una dedizione 'vocazionale', intesa in senso lato, oltre che professionale. Molti casi indagati sono conformi agli indirizzi europei e ministeriali ed hanno superato una logica emergenziale affrontando il problema della dispersione nell'ottica più comprensiva della promozione del 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. Infine, va sottolineato che sono stati rilevati progetti con caratteri di eccellenza e di innovazione tali da poter diventare, o da essere già, esperienze paradigmatiche anche a livello nazionale.

---

<sup>58</sup> Cfr. P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Franco Angeli, Milano, 1991, 388-439; A. Maccarini, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedam, Padova, 2003, pp. 23-65.