

Collana della Fondazione per la Scuola
della Compagnia di San Paolo




copyright © 2024 by
Società editrice il Mulino,
Bologna

Fondazione per la Scuola
della Compagnia di San Paolo

Presidente: Giulia Guglielmini

Consiglio di Amministrazione: Barbara Banchemo, Daniele Barca, Emanuela Girardi, Andrea M. Maccarini, Roberto Ricci, Siria Taurelli



copyright © 2024 by
Società editrice il Mulino,
Bologna

CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA

Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso

A CURA DI
FRANCESCA BIONDI DAL MONTE
SIMONE FREGA

copyright © 2024 by
Società editrice il Mulino,
Bologna
SOCIETÀ EDITRICE IL MULINO

I contributi della prima e della seconda parte del volume sono stati sottoposti a doppio referaggio anonimo

I lettori che desiderano informarsi sui libri e sull'insieme delle attività della Società editrice il Mulino possono consultare il sito Internet:
www.mulino.it

ISBN 978-88-15-39027-1

Copyright © 2024 by Società editrice il Mulino. Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore. Per altre informazioni si veda il sito **www.mulino.it/fotocopie**

Redazione e produzione: Edimill srl - www.edimill.it

INDICE

Prefazione, <i>di Giulia Guglielmini</i>	p. 9
Introduzione. La dispersione scolastica: un problema ineludibile e un'occasione straordinaria, <i>di Roberto Ricci</i>	13
PARTE PRIMA: ATTORI, RIFORME E AZIONI PER IL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA	
I. La dispersione scolastica e le politiche di contrasto a livello sovranazionale, <i>di Raffaella Biagioli</i>	23
II. Istruzione e contrasto alla dispersione scolastica tra Costituzione e riforme attese, <i>di Francesca Biondi Dal Monte</i>	35
III. Il contrasto alla dispersione scolastica come dovere costituzionale per la comunità, <i>di Simone Frega</i>	67
IV. Quali interventi? Definire il perimetro della dispersione scolastica e utilizzare la ricerca educativa, <i>di Irene D.M. Scierri, Paolo Di Nicola e Rosario Salvato</i>	87
V. Orientamento formativo e didattica orientativa per la prevenzione della dispersione scolastica, <i>di Simone Giusti e Maria Alessandra Molè</i>	103
VI. Povertà educativa, Costituzione e Terzo settore, <i>di Paolo Addis</i>	119

VII. Uno sguardo pedagogico alla dispersione scolastica, <i>di Francesco Magni</i>	p. 137
PARTE SECONDA: STRATEGIE DI CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA TRA PROGETTAZIONE DIDATTICA, TEMPI E SPAZI DI APPRENDIMENTO	
VIII. Il ruolo di una «buona» progettazione educativa, <i>di Andrea Traverso</i>	153
IX. La scuola multiculturale. Dal confine alla frontiera educativa, <i>di Giuseppe Grimaldi</i>	165
X. Il tempo scuola. Il caso del Modello organizzativo finlandese, <i>di Veronica Mobilio</i>	183
XI. Ambienti di apprendimento innovativi: una leva per contrastare la dispersione scolastica, <i>di Raffaella Carro e Elena Mosa</i>	197
XII. Dagli spazi riconfigurati alla scuola-comunità, <i>di Marco Orsi</i>	217
XIII. <i>Provaci ancora, Sam!</i> : sinergie istituzionali, co-progettazione territoriale e interprofessionalità, <i>di Paolo Bianchini</i>	237
PARTE TERZA: ESPERIENZE DI CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA	
XIV. Ad alta voce contro la dispersione, <i>di David Bargiacchi</i>	249
XV. Progetti e percorsi con l'orientamento narrativo, <i>di Martina Evangelista</i>	255
XVI. Il metodo Portofranco: nell'aiuto scolastico accompagnare il bisogno umano dei giovani, <i>di Alberto Bonfanti e Gianni Mereghetti</i>	261

XVII.	<i>Affido Culturale: la scuola fuori la scuola, di Ivan Esposito</i>	p. 267
XVIII.	Ri-costruire comunità educative. L'impegno di Scholas Occurrentes, <i>di Italo Fiorin</i>	273
XIX.	<i>Volontari per l'Educazione: volontariato e mondo digitale insieme per il recupero della motivazione scolastica e degli apprendimenti, di Eleonora Mincio</i>	279
XX.	Povert� educativa e innovazione sociale nelle Caritas toscane, <i>di Francesco Palletti</i>	285
XXI.	<i>La Scuola Itinerante: rispondere alle esigenze per non disperdere ragazzi e ragazze, di Giulia Severi e Sara Vatteroni</i>	291
XXII.	NEET in Italia: l'esperienza di Fondazione AVSI, <i>di Mauro Giacomazzi, Giulia Santoni e Franco Argelli</i>	297
XXIII.	Il progetto <i>Young at Work</i> , <i>di Sergio Manni e Stefano Laffi</i>	303
XXIV.	Orientamento universitario, merito e mobilit� sociale, <i>di Sara Barsanti</i>	311
XXV.	Una nuova governance per il contrasto alla dispersione scolastica, <i>di Ezio Delfino</i>	319

copyright © 2024 by
 Societ  editrice il Mulino,
 Bologna

CAPITOLO SETTIMO

UNO SGUARDO PEDAGOGICO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA

1. *Una premessa*

Il tema della dispersione scolastica occupa da tempo un posto di primo piano nei documenti delle istituzioni europee, così come nel dibattito nazionale e internazionale tra gli esperti dei sistemi educativi¹.

In Italia tale fenomeno, pur con sensibili miglioramenti a livello percentuale nel corso dell'ultimo decennio, rimane particolarmente grave, rientrando così a pieno titolo tra le grandi questioni emergenziali del nostro paese².

Senza dover qui ripercorrere tutti i numeri e le statistiche che forniscono un quadro preciso e drammatico della situazione italiana, con notevoli differenze tra condizioni socioeconomiche, regioni e territori, basta richiamare il dato complessivo di una dispersione *esplicita* (*drop out*) che si attesta a livello nazionale nel 2022 all'11,5% e di una disper-

Questo capitolo è di Francesco Magni, ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bergamo. In questo contributo si riprendono e si ampliano alcune riflessioni già anticipate nell'Editoriale della rivista «Dirigenti Scuola», 42, 2023 (T. Agasisti e F. Magni, La dispersione scolastica come prima emergenza educativa, pp. 7-13).

¹ Cfr. L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq e C. Timmerman, *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*, London, Routledge, 2018. Per una recente rassegna della letteratura scientifica in tema si segnala anche R. Biagioli, M. Baldini e M.G. Proli, *La dispersione scolastica come fenomeno endemico: ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa*, in «Formazione & Insegnamento», XX, 3, 2022, pp. 91-102.

² Per un quadro sintetico di analisi dei dati sulla dispersione scolastica in Europa si rimanda a Eurostat, *Early Leavers from Education and Training. Eurostat Statistics Explained*, 2022, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#:~:text=While%20in%20the%20EU%20the,in%202011%20to%203.5%20pp.

sione *implicita* pari all'8,7% nel 2023. Dispersione implicita che rappresenta per l'INVALSI quella quota di studenti che, pur conseguendo il diploma di scuola secondaria di secondo grado, non raggiungono i livelli di adeguatezza in nessuna delle quattro prove standardizzate (Italiano, Matematica, Inglese-lettura e Inglese-ascolto). Una situazione che, a ben vedere, rende i livelli di apprendimento di questi studenti «più simili a quelli attesi al termine della scuola secondaria di primo grado e, da questo punto di vista, risultano in una situazione molto simile a coloro che la scuola l'hanno lasciata anzitempo»³. Non esiste dunque solo una ancor troppo alta percentuale di studenti che abbandona precocemente la scuola, ma c'è anche una quota di studenti per i quali la frequenza e la conclusione del secondo ciclo di istruzione è di fatto in gran parte inutile o scarsamente efficace in termini di risultati di apprendimento. Una situazione che appare perciò non più tollerabile per un paese che non si rassegna a un lento declino e che, invece, aspira a poter giocare ancora un qualche ruolo nello scenario mondiale sotto il profilo dell'innovazione, della cultura, della formazione, della crescita e della creatività di ogni singolo giovane.

2. *Ragioni pedagogiche e costituzionali*

Davanti a un'emergenza di simili proporzioni, verrebbe subito da chiedersi che cosa poter fare. Se la «casa brucia», occorre certamente chiamare al più presto soccorsi per domare le fiamme e spegnere l'incendio. Ma prima di rispondere alla domanda su *come* contrastare questo fenomeno, è forse importante provare a riflettere brevemente anche sul *che cosa* abbiamo di fronte e sul *perché* impegnarsi in una simile sfida che appare a ben vedere «titanica».

La prima ragione è di natura squisitamente pedagogica: ogni studente che «si perde per strada», che «cade fuori» (*drop out*) e si trova in una situazione di fatto da «emar-

³ R. Ricci, *La dispersione scolastica: un concetto da approfondire*, in «Dirigenti Scuola», 42, 2023, pp. 14-33, qui a p. 23.

ginato» da quel contesto sociale che per i suoi coetanei rappresenta invece la quotidianità, rappresenta innanzitutto un fallimento educativo che chiama in causa la ragione stessa dell'opera di ogni insegnante/educatore/formatore. Un sistema di istruzione e formazione che fallisse in questo primario compito, e con le proporzioni sopra richiamate, dovrebbe concentrare prioritariamente le sue energie sul contrasto a questo fenomeno, come d'altronde richiamava già don Lorenzo Milani con una formula tanto perentoria quanto efficace nella sua celebre *Lettera*: «la scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde».

Uno studente che non riuscisse a mettere pienamente a frutto i propri talenti sarebbe un grave danno innanzitutto per sé stesso. Certo la questione dei talenti personali e della loro messa a frutto è complessa⁴: essa è frutto, oltre che dei doni che ciascuno riceve in sorte per natura, storia e contesto socioculturale, della volontà e dell'impegno di ciascuno nel coltivarli, esercitarli e fortificarli in ogni circostanza. È però indubbio che vi sia in ciascuno un'aspirazione al sentirsi utili, all'eccellenza, in fondo al compimento di sé, che trascende ogni riconoscimento di carattere meritocratico.

Ma nondimeno la questione del «non spreco» delle proprie doti e talenti riguarda anche la società nel suo complesso. Emerge qui in tutta la sua evidenza il valore sociale e «pubblico» di iniziative volte al contrasto della dispersione scolastica. Se infatti rileggiamo alcuni articoli della nostra Costituzione, fondata sul principio personalista di cui all'art. 2, troviamo una chiara enunciazione volta si direbbe oggi all'*empowerment* dei talenti e delle potenzialità di ogni singola persona. Particolarmente significativo il combinato disposto rappresentato dall'art. 3, secondo comma, laddove si afferma solennemente che «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che,

⁴ Per un approfondimento si rimanda a G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia: ha ancora senso parlare di «meritocrazia»?», in S. Soresi (a cura di), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Roma, Edizioni Studium, 2021, pp. 145-181.*

limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» unito all'art. 34 che accanto alla previsione di una scuola «aperta a tutti» prevede al terzo comma che «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi».

È dunque un preciso dovere costituzionale che impegna tutti gli enti della Repubblica quello di contrastare la dispersione dei talenti e la mancata «fioritura» delle giovani generazioni sotto il profilo culturale, sociale e professionale. Un tema che evidentemente assume ancora maggior urgenza in un periodo storico contrassegnato per il nostro paese da un gelido inverno demografico.

3. I «costi» della dispersione

Accanto a queste ragioni pedagogiche e costituzionali, si può affiancare un terzo ordine di considerazioni, legate per lo più alle conseguenze del fenomeno dispersivo, ma non per questo del tutto trascurabili. Può forse sembrare «anti-pedagogico» soffermarsi sui costi che ogni singolo *drop out* genera per sé e per la società nel suo complesso. L'educazione, infatti, non può ridursi a un'analisi di costi/benefici avendo a che fare strutturalmente con il rischio del fallimento nel delicato rapporto educatore/educando. Cionondimeno, di fronte all'inerzia che tante volte si registra attorno a questi temi – fatte salve le consuete retoriche parole di circostanza – appare utile provare a mettere in fila i costi, diretti e indiretti, di tale fenomeno, anche sulla scia, pur con tutte le differenze tra contesto universitario anglosassone e quello italiano, di alcuni studi condotti da economisti dell'educazione soprattutto in ambito statunitense come quelli di Henry M. Levin del Teachers College della Columbia University⁵. Ogni adolescente che abbandona la

⁵ Il primo documento da considerare è lo studio del 1972 redatto da Levin su incarico del Congresso degli Stati Uniti d'America: H.M. Levin, *The Costs to the Nation of Inadequate Education: A Report for*

scuola porta con sé innanzitutto il costo di un investimento nei precedenti anni di istruzione che la collettività ha in qualche misura sostenuto – quantomeno con il gettito fiscale – e che non trova completamento.

Quindi vi sono le conseguenti difficoltà in termini di possibilità occupazionali, rilevate anche dai dati Eurostat già richiamati, con aumento delle percentuali di NEET (*Not in Education, Employment or Training*) e disoccupazione giovanile: una persona che non è in possesso del diploma di scuola secondaria di secondo grado, né di una qualifica o un diploma professionale avrà maggiori difficoltà a entrare stabilmente e con soddisfazione nel mercato del lavoro. Una situazione che si è ulteriormente aggravata con il progresso tecnologico che investe tutti gli ambiti professionali e che richiede lavoratori dotati di adeguate competenze.

La situazione di giovani che non studiano né lavorano può poi essere con molta facilità terreno fertile per situazioni di esclusione sociale con fenomeni di autoisolamento come quelli degli *hikikomori*, passando per condizioni depressive e patologie di fragilità psicologiche, in aumento soprattutto dopo la pandemia e che sembrano coinvolgere in misura rilevante la c.d. «Gen Z» o dei c.d. «nativi digitali», cioè i nati tra la fine degli anni Novanta del secolo scorso e

the Select Committee on Equal Educational Opportunity, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 1972, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED064437.pdf>. Si vedano poi dello stesso autore anche i più recenti approfondimenti: H.M. Levin, C. Belfield, F. Hollands, A.B. Bowden, H. Cheng, R. Shand e B. Hanisch-Cerda, *Cost-effectiveness Analysis of Interventions That Improve High School Completion*, Center for Benefit-Cost Studies of Education, New York, Teachers College, Columbia University, 2012, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.437.742&rep=rep1&type=pdf>; H.M. Levin, C. Belfield, P. Muennig e C. Rouse, *The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children*, New York, Teachers College, Columbia University, 2007, <https://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac:204241>. Per una rassegna degli studi in tema si rinvia a M. Gitschthaler e E. Nairz-Wirth, *The Individual and Economic Costs of Early School Leaving*, in Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq e Timmerman, *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*, cit., pp. 61-74.

la prima decade del nuovo millennio⁶. Situazioni che, nei casi più gravi, hanno anche un certo impatto sui sistemi socio-sanitari.

Così come hanno un rilevante effetto sociale quei giovani NEET che, ritirati dai percorsi formativi, si trovano coinvolti in situazioni ai limiti della legalità, fino a dinamiche di micro-criminalità, che produrranno a loro volta costi per la collettività in termini di forze di pubblica sicurezza e di sistema giudiziario e detentivo.

Infine, sono da considerare anche i costi in termini di mancata o scarsa partecipazione alla vita sociopolitica del proprio paese.

Come si vede, dunque, i costi diretti e quelli «nascosti» dietro un fenomeno come quello della dispersione scolastica sono molto più numerosi e «a lungo raggio» di quanto si possa immaginare a prima vista⁷.

4. Rumori di sottofondo

A quanto detto finora si aggiunge, nello scenario post-pandemico, un sempre crescente individualismo che accanto a un'ormai bulimia di incessante consumo di «social media»,

⁶ Sul tema si veda il recente lavoro dello psicologo sociale J. Haidt, *The Anxious Generation. How the Great Rewiring of Childhood is Causing an Epidemic of Mental Illness*, London, Penguin, 2024.

⁷ Alcuni studi hanno ulteriormente dettagliato questi indicatori individuando le seguenti macro-categorie: maggiore incidenza della disoccupazione; maggiore durata della disoccupazione; guadagni iniziali e di tutta la vita più bassi; stato di salute più basso; minore partecipazione all'apprendimento permanente; minore qualità della vita per i figli; minore soddisfazione di vita. Particolarmente rilevanti sotto il profilo sociale: aumento della criminalità; minore tasso di crescita economica; minore stato di salute pubblica; maggiore disoccupazione; minore coesione sociale; minori entrate fiscali; aumento della disoccupazione e delle prestazioni sociali; maggiori spese per la sanità pubblica; maggiori spese per la giustizia penale. Per approfondimenti si rinvia a G. Psacharopoulos, *The Costs of School Failure. A Feasibility Study*, European Commission, European Expert Network on Economics of Education, 2007, http://www.education-economics.org/de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR2.pdf.

vede diffondersi in particolare tra i più giovani alcuni tra i mali oscuri che caratterizzano le nostre società occidentali contemporanee, come quelli dell'*ansia*⁸ e della *solitudine*⁹. Un fenomeno che rischia di essere ulteriormente aggravato da un *focus* eccessivo sulla performance del singolo, con conseguente sensazione di fallimento che rischia di travolgere ogni tipo di certezza e speranza verso il futuro.

Sembra quasi che le agenzie educative di ieri e di oggi – famiglie e scuole in particolare – non riescano più a perseguire quello che Martha Nussbaum ha così efficacemente sintetizzato: «insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità»¹⁰. Uno stato di costante inquietudine e fragilità che può sfociare, nei casi più gravi, in situazioni di carattere patologico, di bullismo, di violenza verso di sé o verso gli altri.

Anche senza ricadere in condizioni così drammatiche e profonde dal punto di vista della singola persona umana, appare diffusa una crescente separazione tra il mondo della «vita» (quella magari sui social o in una realtà virtuale) e quello della scuola che arranca con modelli e proposte avvertite «inutili» e non interessanti. Una scuola che verrebbe ridotta così a mero lasciাপassare verso uno step successivo in una continua rincorsa a un futuro che non si realizza mai e si risolve in una continua illusione e delusione. Ma a che cosa – e a chi – può servire e interessare una simile prospettiva? Se nel mondo dell'accesso infinito e istantaneo a tutte le informazioni possibili, la conoscenza e il sapere sembrano aver perso *appeal* e valore, analogamente, nel mondo che privilegia l'aver e l'apparire sull'essere e sul fare, anche la

⁸ Il già richiamato testo di Haidt, *The Anxious Generation. How the Great Rewiring of Childhood is Causing an Epidemic of Mental Illness*, cit.

⁹ M. Ferraresi, *Solitudine. Il male oscuro delle società occidentali*, Torino, Einaudi, 2020.

¹⁰ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011 (ed. or. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010).

competenza (che si tratti di *hard*, *soft* o *character skill* in questo caso cambia relativamente) sembra non godere di buona salute...

Se non vogliamo rimanere rinchiusi in queste bolle di sapone, tanto luccicanti quanto fragili al primo soffio di brezza, occorre invece recuperare una concezione di scuola intesa come *scholé*¹¹, che possa riappassionare gli studenti (e gli insegnanti) in questo compito, riconquistando per esempio la consapevolezza che anche le singole discipline sono fatte per la persona e quindi sono *mezzi* per la realizzazione e la maturazione dell'unico *fine* che rimane sempre il singolo studente. Oppure appare sempre più urgente recuperare una concezione e una pratica di orientamento durante i percorsi scolastici e formativi che superi una dimensione di mera «tecnicità-procedurale», come se l'orientamento fosse appena la somma di attività, *open day* ecc. che rientrano sotto questa dicitura, riacquisendo la consapevolezza pedagogica che

non esiste autoeducazione e orientamento personale possibile senza educazione, e che, dunque, gli educatori, con gli esempi che ci danno, i valori che ci propongono, l'aiuto gratuito piuttosto che interessato che ci hanno assicurato e ci assicurano nei momenti grandi e piccoli di bisogno, contano, eccome, ai fini delle scelte future e della qualità presente di ogni vita¹².

Così come è importante riguadagnare la consapevolezza che l'utilità di un'educazione *liberale* (libera cioè da ulteriori

¹¹ Sul tema si vedano i testi di G. Bertagna: *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna e S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Roma, Edizioni Studium, 2017, pp. 34-111; Id., *Le condizioni della scholé. Una rilettura storico-epistemologica*, in E. Balduzzi (a cura di), *L'impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Roma, Edizioni Studium, 2020, pp. 29-57; Id., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Roma, Edizioni Studium, 2020; Id., *Per una scuola dell'inclusione*, Roma, Edizioni Studium, 2022.

¹² G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 142.

secondi fini di concreta immediata rilevanza) è in sé stessa, nella conoscenza stessa e nella maturazione della persona che reca con sé, come ci ha ricordato in più passaggi il filosofo e matematico britannico A.N. Whitehead nei suoi «fini dell'educazione»:

I pedanti si beffano di un'educazione che sia utile. Ma se l'educazione non è utile, che cosa è? È forse un talento da tenersi accuratamente nascosto in un fazzoletto? Certamente l'educazione deve essere utile, qualunque sia lo scopo della vita. Fu utile a Sant'Agostino, e lo fu a Napoleone. È utile perché la comprensione è cosa utile. [...] La comprensione che si esige è quella del presente con cui abbiamo a che fare. L'unica utilità di una conoscenza del passato è che ci prepara per il presente¹³.

Una conoscenza dunque intrecciata con la vita e che serve per la sua comprensione e l'affronto non solo delle sfide di carattere professionale/occupazionale, ma anche e in primo luogo per quelle di carattere relazionale, affettivo, sociale, politico. Senza questo forte e costante nesso reciproco tra scuola e vita, che cosa possiamo offrire ai nostri studenti? Solo una conoscenza morta. In questo senso appaiono illuminanti le parole di Whitehead che in un altro passo, criticando la «funesta disarticolazione degli argomenti, che uccide la vitalità del nostro moderno corso di studi» afferma: «una sola è la fondamentale materia dell'educazione: la Vita in tutte le sue manifestazioni»¹⁴.

5. *Che fare?*

Di fronte a un tale scenario si sarebbe quasi portati a rinunciare all'impresa oppure, per dirla con il don Raffaè di De André, di adeguarsi all'italico vizio per cui ci «si costerna, s'indigna, s'impegna / Poi getta la spugna con gran dignità».

¹³ A.N. Whitehead, *I fini dell'educazione e altri saggi*, a cura di A. Granese, trad. it. di F. Cafaro, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 49-50 (ed. or. *The Aims of Education and Other Essays*, New York, The Free Press, 1929).

¹⁴ *Ibidem*, p. 55.

Ma se è vero che in educazione conta di più l'*exemplum*, la testimonianza concreta e vissuta (non tanto come modello a cui conformarsi, quanto piuttosto come esempio esperienziale a cui tendere)¹⁵ piuttosto che fiumi di discorsi che saranno percepiti – magari anche pregiudizialmente – come astratti e lontani, la prima reale urgenza è quella di incoraggiare maestri che siano disponibili a svolgere questo rischioso ancorché affascinante compito. Che sappiano accompagnare i giovani nella scoperta entusiasmante, ancorché certamente drammatica, dei propri talenti, incoraggiandoli nella costruzione del proprio futuro e infondendogli speranza, come dice nel Canto XV dell'*Inferno* Brunetto Latini al suo allievo Dante: «Se tu segui tua stella, / non puoi fallire a glorioso porto» (vv. 55-56). Detto in altri termini: ciascuna persona ha almeno un talento che può mettere in gioco e far fruttare, moltiplicare e condividere con gli altri. Senza la riscoperta di questa essenziale consapevolezza, tutto il resto rischia di diventare una fatica di Sisifo senza fine e senza meta.

Posta questa premessa si possono ipotizzare, tenendo conto del più ampio contesto europeo e nazionale¹⁶, interventi più specifici in una prospettiva che permetta ai territori e alle scuole, valorizzando pienamente la propria autonomia scolastica, di sperimentare, verificare e correggersi. In un *report* del 2022 l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza¹⁷ ha evidenziato, infatti, soprattutto nelle sue Raccomandazioni conclusive, come occorra un approccio multifattoriale, in

¹⁵ Secondo quanto ha sostenuto Bertagna laddove scrive: «Essere d'esempio, peraltro non nel senso dell'*exemplar* (un modello fisso oggettivo a cui lo studente deve improntarsi), ma, appunto, dell'*exemplum* (un modello esistenziale personale che entra in campo proprio quando egli ha finito ogni suo discorso dimostrativo o argomentativo nei confronti dello studente)», G. Bertagna, *Stupore dell'apprendere e insegnamento della scholé*, in «La Famiglia», 55, 265, 2021, pp. 132-148, qui a p. 137.

¹⁶ N. Alexiadou, I. Helgøy e A. Homme, *Lost in Transition. Policies to Reduce Early School Leaving and Encourage Further Studying in Europe*, in «Comparative Education», 55, 3, 2019, pp. 297-307.

¹⁷ Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma, 2022, <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>.

grado di tenere in considerazione e comprendere differenti elementi tra loro concorrenti. Tra gli interventi di natura strutturale è in primo luogo necessario superare l'attuale gerarchizzazione «gentiliana» dei percorsi di studio secondari al fine di arrivare a una vera pari dignità tra i diversi indirizzi¹⁸, anche attraverso lo sviluppo di *campus* formativi come quelli previsti dalla legge 8 agosto 2024, n. 121, istitutiva della filiera formativa tecnologico-professionale: l'obiettivo dei *campus* è quello di connettere, mettendoli in rete tra loro, i percorsi formativi offerti dallo Stato (istituti tecnici e professionali), dalle regioni (percorsi IeFP), dalle università e dalle fondazioni degli ITS *Academy*, nonché favorendo e mettendo a sistema collaborazioni virtuose con soggetti pubblici e privati attivi sul territorio (dalle imprese agli enti locali fino alle associazioni del Terzo settore).

Occorre poi investire nei servizi educativi dell'infanzia (sistema integrato 0-6 anni) fino a potenziare un orientamento efficace lungo il primo ciclo di istruzione, per poi arrivare anche ad alcuni possibili interventi *ad hoc*, rivolgendosi in particolare alle aree ad alto rischio di esclusione sociale nonché riaffermando la necessità di intervenire sulle competenze di base della popolazione adulta per favorire un contesto familiare più consapevole e disponibile nella collaborazione scuola-famiglia.

In quest'ottica sono di primaria importanza, da un lato, un rinnovato impegno in tema di orientamento alla fine del primo ciclo e durante e al termine del secondo ciclo¹⁹,

¹⁸ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Soveria Mannelli, Rubbettino Università, 2006.

¹⁹ Sul tema si richiamano le recenti nuove *Linee guida per l'orientamento* emanate con d.m. n. 328 del 22 dicembre 2022, *Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 «Riforma del sistema di orientamento», nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU*. Per un approfondimento su quest'ultimo aspetto si segnala l'articolo di A. Bianco, *NGEU e PNRR per la prevenzione ed il contrasto alla dispersione scolastica. Uno studio comparativo*, in «Dirigenti Scuola», 42, 2023, pp. 109-127. Per una rilettura pedagogica delle *Linee guida* si veda G. Bertagna, *Il dito e la luna. Ovvero le Linee*

dall'altro, una decisa personalizzazione dei percorsi di apprendimento con la figura del docente che non si limiti a essere appena un esperto del proprio sapere disciplinare, ma sempre più anche un «mentore» degli studenti che gli sono stati affidati. E ancora un ruolo strategico può essere ricoperto dai dirigenti scolastici²⁰, così come di primaria importanza appare l'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)²¹.

Se queste sono rivoluzioni «dal basso», certamente anche le istituzioni possono contribuire a sostenere scelte che vadano in queste direzioni, innanzitutto in territori e contesti particolarmente disagiati e svantaggiati da un punto di vista socioeconomico (si pensi alle periferie di alcune grandi città)²², come si può vedere dal Piano collegato al PNRR denominato *Agenda Sud*, che prevede un investimento economico con un potenziamento quantitativo e qualitativo proprio a partire da 150 scuole primarie, secondarie di primo e di secondo grado del Mezzogiorno particolarmente segnate da alti tassi di dispersione.

In questa direzione sembrano muoversi anche alcune esperienze internazionali come quella del programma statunitense *City Connects*²³ che mira ad aumentare collaborazioni virtuose tra istituzioni scolastiche ed enti socioterritoriali. Il programma, avviato nella città di Boston fin dal 1999,

guida per l'orientamento e il quadro delle riforme della scuola, in «Nuova Secondaria», 10, 2023, pp. 444-449.

²⁰ P. Bianchini e G. Guglielmini, *Nuovi modelli di leadership e contrasto alla dispersione: il ruolo dei DS e la metodologia del Provaci ancora Sam nel contesto territoriale di una grande città*, in «Dirigenti Scuola», 42, 2023, pp. 267-282.

²¹ A. La Marca e Y. Falzone, *Formazione professionale e lotta alla dispersione scolastica: un caso di studio*, in «Dirigenti Scuola», 42, 2023, pp. 298-314.

²² Cfr. C. Kohlloffel e A. Monchietto, *How to Tackle School Dropout and Promote Inclusion: The Experience of the City of Turin*, in «Dirigenti Scuola», 42, 2023, pp. 283-297; D. Arrigo e D. Maviglia, *I volti della dispersione scolastica: uno studio di caso a Messina*, in «Dirigenti Scuola», 42, 2023, pp. 315-327.

²³ Cfr. <https://www.bc.edu/content/bc-web/schools/lynch-school/sites/city-connects.html>.

ha coinvolto nell'a.s. 2022-2023 oltre 47.000 studenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado ed è oggi attivo in più di 150 scuole in Massachusetts, Ohio, New York, Connecticut, Tennessee, Minnesota, Indiana e in Irlanda a Dublino.

City Connects prevede l'attivazione di una serie di servizi personalizzati progettati sulle differenti esigenze formative di ogni singolo studente, con una forte curvatura olistica delle azioni proposte: infatti, attraverso le attività di un tutor (denominato *City Connects Coordinator*) si entra in rapporto con studenti e insegnanti, fornendo loro un supporto sistematico e collaborativo, tenendo in considerazione non solo gli aspetti didattici legati all'apprendimento, ma anche quelli sociali, emotivi, familiari e sanitari, guardando così alla formazione e maturazione del giovane nella sua integralità, puntando così sul rilancio di quella dimensione relazionale fondamentale per ogni traiettoria educativa di crescita personale. Grazie alla promozione di nessi e collaborazioni tra istituzioni pubbliche, privati, fondazioni, università (che cura un monitoraggio periodico delle azioni intraprese)²⁴ e associazioni di volontariato, con notevoli benefici anche per tutta la comunità di riferimento. Si riattiva così quella circolarità feconda della pedagogia tra persona e popolo che queste dinamiche relazionali rendono non solo possibile ma anche efficace²⁵.

Oppure un altro esempio di efficace collaborazione tra istituzioni scolastiche e associazioni del Terzo settore è quello rappresentato dal progetto *Reading partners*²⁶, un programma di tutoraggio promosso da tutor volontari che offrono gratuitamente alcune ore alla settimana del proprio tempo per accompagnare e sostenere bambini nella scuola

²⁴ Il Boston College, tramite il Mary E. Walsh Center for Thriving Children, oltre a curare i monitoraggi periodici, promuove attività di ricerca nell'ambito delle politiche educative e nel contrasto alla povertà educativa, <https://www.bc.edu/content/bc-web/schools/lynch-school/sites/city-connects/results#tab-reports>.

²⁵ A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Roma, Edizioni Studium, 2023.

²⁶ Cfr. <https://readingpartners.org>.

primaria con difficoltà di lettura, mirando così a migliorare le loro capacità di lettura, andando così a contrastare difficoltà di apprendimento e a prevenire nel medio periodo possibili dispersioni scolastiche nel proseguimento del proprio percorso formativo²⁷. Questi due esempi internazionali, pur provenendo da un sistema d'istruzione come quello statunitense per certi aspetti molto diverso dal nostro, rappresentano possibili esempi utili per immaginare nuove strade per affrontare in maniera innovativa e originale questa grande sfida educativa.

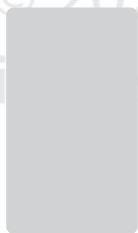
Come si vede le modalità di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica e formativa riguardano un arco di tempo della vita di ciascuno studente che va dall'infanzia fino all'età adulta, coinvolgendo soggetti differenti secondo approcci e tematiche eterogenee. Al centro, in ogni caso, vi è sempre la possibilità di rimettere in gioco l'iniziativa di ogni singola persona che, con la guida autorevole di un maestro, possa (ri)scoprire le proprie passioni e talenti, oltrepassando gli ostacoli e le inevitabili battute d'arresto della vita, per proseguire nell'avventura della propria crescita personale.

copyright © 2024 by
Società editrice il Mulino,

²⁷ Per entrambi i programmi si veda M. Gitschthaler e E. Nairz-Wirth, *The Individual and Economic Costs of Early School Leaving*, in Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq e Timmerman, *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*, cit., pp. 68 ss.



copyright © 2024 by
Società editrice il Mulino,
Bologna



Finito di stampare nel mese di ottobre 2024
presso LegoDigit s.r.l. - Lavis (TN)

