

CONTRAST OF EARLY SCHOOL LEAVING IN MILAN. MODELS IN COMPARISON

CONTRASTO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA A MILANO. MODELLI A CONFRONTO

Stefano Pasta

Catholic University of the Sacred Heart, Milan, Italy

stefano.pasta@unicatt.it

Abstract

The article addresses the issue of combating early school leaving through the use of Non-Standard Teaching Situations for children in lower secondary schools in Milan. After underlining the importance of the phenomenon in the Italian school system, two different models of Non-Standard Teaching are presented, the Workshop Schools and the Second Chance Schools, which have been used for years for children who are already in early school leaving or at high risk. In this direction some didactic indications are given from two different Non-Standard Didactic Situations in which the Cremit of the Catholic University was involved: the Scuola Più project at the Achille Ricci Institute and the Don Milani 2 project of the Exodus Foundation at the Ic Trilussa of Milan. Alongside issues such as the personalization of teaching and training objectives, or the essentialization of the curriculum aiming at a robust core of basic skills, the monitoring of these experiences involves a strong sharing of intentions between educators and teachers involved in the projects, highlighting how didactic innovation must be supported by processes of organizational reflexivity in which the "reflective teacher" questions himself, starting to give up his certainties and preparing himself for change.

L'articolo affronta il tema del contrasto alla dispersione scolastica attraverso il ricorso a Situazioni Didattiche Non Standard per ragazzi delle scuole secondarie di I grado a Milano. Dopo aver sottolineato la rilevanza del fenomeno tra i malesseri del Sistema Scuola italiano, vengono presentati due modelli differenti di Didattica Non Standard, le Scuole bottega e le Scuole della seconda opportunità, a cui da anni si ricorre per minori già in dispersione o a forte rischio. In quest'ottica, vengono riportate alcune indicazioni didattiche tratte da due differenti Situazioni Didattiche Non Standard in cui il Cremit dell'Università Cattolica è stato coinvolto: il progetto Scuola Più presso l'Istituto Achille Ricci e il progetto Don Milani 2 della Fondazione Exodus presso l'Ic Trilussa di Milano. Accanto a questioni come la personalizzazione degli insegnamenti e degli obiettivi formativi, o l'essenzializzazione del curriculum mirando a un robusto nucleo di competenze di base, il monitoraggio di queste esperienze passa da una forte condivisione d'intenti tra educatori e docenti coinvolti nei progetti, evidenziando come l'innovazione didattica deve essere supportata da processi di riflessività organizzativa in cui "l'insegnante riflessivo" si metta in discussione, iniziando a rinunciare alle sue certezze e predisponendosi al cambiamento.

Keywords

Early school leaving; school organization; Non-Standard Teaching Situations; Workshop School; Second Chance School.

Dispersione scolastica; organizzazione scolastica; Situazioni Didattiche Non Standard; Scuola bottega; Scuola della seconda opportunità.

La dispersione scolastica

A livello internazionale ed europeo (Unicef, Ocse, Unesco, Ue)¹, il contrasto e la prevenzione dell'abbandono scolastico precoce sono gli obiettivi di diverse azioni attuate con contributi comunitari², soprattutto nelle regioni beneficiarie di PON. Anche in Italia la dispersione è riconosciuta come nodo storico irrisolto del sistema di istruzione e formazione, oggetto di azioni e finanziamenti³, rapporti e linee di indirizzo, tra cui le Indagini conoscitive della Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei deputati nel 2000 e nel 2014, la relazione della Corte dei conti "La lotta alla dispersione scolastica: risorse e azioni intraprese per contrastare il fenomeno" del 2019, i rapporti del Ministero dell'Istruzione "Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa" del 2018 e quelli annuali dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti sulla dispersione scolastica. Secondo quest'ultimo, nell'anno scolastico 2018-2019 hanno abbandonato la scuola media 9.445 alunni, pari allo 0,56% del totale nazionale, mentre ulteriori 6.322, pari allo 0,37%, hanno lasciato nel passaggio tra i cicli scolastici di primo e secondo grado; i numeri diventano più consistenti alla scuola superiore, dove gli abbandoni sono stati in totale 86.620, pari al 3,33%. In Italia, dunque, prima dell'emergenza sanitaria, 102mila studenti hanno abbandonato la scuola in un solo anno. Il fenomeno riguarda principalmente i maschi – alle scuole medie lo 0,59% dei maschi contro lo 0,51% delle femmine, mentre il divario cresce alle superiori (4% e 2,6%) –, con tassi più alti in alcune zone del Meridione – Sicilia, Calabria e Campania alle medie; Sardegna, Campania e Sicilia alle superiori, seguite da regioni del Centro-Nord come Lombardia, Liguria e Toscana, tutte con percentuali superiori alla media italiana – e tra i ragazzi stranieri nati all'estero⁴, alle superiori soprattutto nei corsi di Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale (IeFP). In generale la dispersione scolastica non si distribuisce in modo uguale tra la popolazione giovanile (Batini & Bartolucci, 2016), ma svela quali sono le varianti di disuguaglianza ancora operanti nel sistema educativo (Colombo, 2010); con Parsons (1972), questa visuale mostra come la scuola assuma ancora una funzione di "selezione sociale", intesa come indicatore di disuguaglianza nella distribuzione e nell'appropriazione delle chance educative. L'istruzione scolastica stessa, anziché costruire equal opportunities, spesso rafforza l'ingiustizia sociale – il caso dei minori rom è paradigmatico (Bravi, 2009; Pasta, 2021) –, riproducendo svantaggio e accettando con un certo fatalismo l'insuccesso scolastico (Santerini, 2019, p. 90) che, come sostiene Phillippe Perrenoud, è invece "il cuore" del problema della cittadinanza.

In altre sedi (Pasta, 2019) si è problematizzata la definizione utilizzata dagli attori istituzionali, in particolare l'indicatore europeo degli Early School Leavers (ESL)⁵. Gli organi internazionali, come l'Onu, il Consiglio d'Europa e l'Osce, suggeriscono l'approccio multiagency, basato su una sempre maggiore sinergia tra operatori della sicurezza, operatori sociali, insegnanti ed educatori, membri e attivisti dell'associazionismo e delle ong.

La prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica possono essere pensati a tre livelli (Triani, Ripamonti & Pozzi, 2015). Un primo piano di intervento, di tipo generico, ha come destinatari tutti gli alunni e come oggetto la cura della qualità dell'azione didattica e della vita della classe. Si esercita attraverso un'azione didattica quotidiana e ordinaria, svolta principalmente all'interno della classe, attenta a motivare, responsabilizzare, accompagnare, sostenere il gruppo e i singoli alunni. Anche l'attenzione più alta alla qualità della vita della classe non può impedire, tuttavia, il manifestarsi di situazioni problematiche, che esprimono un disagio. Vi è perciò un secondo livello di intervento, che possiamo definire specifico, che ha come oggetto le difficoltà che impediscono a singoli alunni di portare avanti positivamente il rapporto con i diversi compiti educativi che la scuola pone. A questo livello, l'azione della scuola, in una prospettiva di personalizzazione (D'Ignazi, 2004), mira ad attuare interventi che, senza modificare fortemente la struttura della propria attività didattica, possano permettere di attuare situazioni più consone allo stile di

¹ A titolo di esempio, si vedano: Unicef, Unesco (1995), *Out of school rate*, Paris; Oecd (1996), *Lifelong Learning for All*, Paris; Delors (ed.) (1996), *Learning – the treasure within. Report of International Commission on Education for the 21 Century*. Unicef, Unesco (1995), *Out of school rate*, Paris.

² Nel periodo di programmazione PON 2007-2013, il totale delle risorse utilizzate per la lotta alla dispersione è stato di 309.690.333,10 euro. L'importo programmato per il periodo 2014-2020 è di 345.945.951 euro. Fonte: "La lotta alla dispersione scolastica: risorse e azioni intraprese per contrastare il fenomeno", Relazione Corte dei conti n. 14/2019/G.

³ Le risorse finanziarie erogate dallo Stato, nel periodo 2012-2017, sono state di 218 milioni di euro. Fonte: Relazione Corte dei conti n. 14/2019/G.

⁴ Si specifica "stranieri nati all'estero", poiché, a causa della legge sulla cittadinanza basata sullo *ius sanguinis*, i minori nati in Italia da genitori stranieri non sono cittadini italiani. Nell'anno scolastico 2019-20, dei circa 877.000 minori stranieri in Italia, pari al 10,3% della popolazione scolastica, il 65,4% è nato in Italia (Fonte: Ministero dell'Istruzione).

⁵ European Commission (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*.

apprendimento e alla situazione scolastica dell'alunno; far recuperare conoscenze e abilità basilari per la costruzione delle competenze fondamentali; sostenerne il percorso in momenti di particolari difficoltà; accrescere nello studente la fiducia nelle proprie capacità. Anche questo secondo livello può non essere sufficiente, quando vi siano studenti che hanno acquisito, nel tempo, un alto tasso di rifiuto e intolleranza nei confronti della vita scolastica, oppure un alto tasso di demotivazione. Questi vissuti hanno come conseguenza, generalmente, una forte indifferenza verso le richieste della scuola, una chiusura nel proprio mondo e un chiamarsi, di fatto, "fuori", attraverso assenze prolungate ed altre manifestazioni. Di fronte a questi casi è chiamato in causa un terzo livello, definibile come specialistico o di compensazione, che metta in atto interventi altamente personalizzati, costruiti sia nella forma organizzativa – immaginando contesti diversi dalla classe di appartenenza, pur mantenendo l'intervento all'interno della responsabilità della scuola – sia nella forma didattica, perché questi ragazzi possano acquisire almeno il livello minimo delle competenze richieste e possano ricostruire la fiducia nelle loro capacità. La scuola solitamente realizza tali interventi in partenariato con l'associazionismo secondo la prospettiva pedagogica del sistema formativo integrato (Frabboni & Baldacci, 2004).

È in questo terzo livello – ma vedremo anche alcuni "sconfinamenti" negli altri due – che si possono collocare delle Didattiche in Situazioni non Standard a contrasto della dispersione scolastica. Questo contributo presenta alcune di queste esperienze nell'ambito della Scuola secondaria di I grado, a partire da due progetti a Milano in cui è stato coinvolto il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremi) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Quanto all'attenzione sulle medie, va ricordato che, sebbene numericamente il fenomeno si manifesti prevalentemente nel primo biennio della superiore solitamente in concomitanza di una bocciatura, la dispersione ha profonde radici nelle assenze saltuarie che caratterizzano la frequenza degli alunni del primo ciclo. Molti studenti che abbandonano la scuola mostrano segnali di pericolo per mesi, se non per anni, a scuola e al di fuori della scuola. Inoltre, dal momento che l'istruzione è un processo cumulativo, i divari di apprendimento del primo ciclo contribuiscono a spiegare il significativo tasso di dispersione osservato nel secondo.

Due modelli. Le Scuole bottega e le Scuole della seconda opportunità

In Lombardia, come Didattiche in Situazioni non Standard a contrasto dell'abbandono scolastico alle medie, si possono individuare due modelli, quello della Scuole bottega e quello delle Scuole della seconda opportunità.

La prima, realizzata da alcune realtà sociali in collaborazione con istituti scolastici⁶, è una metodologia didattica che affianca ai docenti degli educatori professionisti e promuove un approccio educativo pratico, una didattica che non parte dallo studio dei libri, ma da un fare concreto, che ha poi una successiva rielaborazione teorica finalizzata a sviluppare le competenze di base e l'ottenimento della licenza media. Realizzata in collaborazione con le scuole medie del territorio, quasi sempre intercetta situazioni di drop-out e di ragazzi con più anni rispetto al target delle medie, è spesso caratterizzata da un numero ridotto di ore rispetto all'orario ordinario, dal tutoraggio continuo degli educatori (gli insegnanti sono meno presenti), dal focus su laboratori manuali (falegnameria, cartotecnica, cucina, panificazione, ciclofficina...), sport, visite didattiche e avviamento al lavoro con tirocini formativi; il percorso è accompagnato da un Progetto Formativo condiviso e sottoscritto di solito da quattro soggetti: la scuola inviante, il ragazzo, la famiglia o la comunità educativa e l'ente che realizza la scuola bottega (Bramanti, 2015).

Il modello delle Scuole della seconda opportunità (Brighenti, 2006; Bertazzoni, 2009) a Milano è realizzato dalla Scuola I Care della Fondazione Sicomoro, per ragazzi 13-16 anni regolarmente iscritti alle secondarie di primo grado del territorio nei quartieri milanesi di Gratosoglio e del Gallarate, a Lodi e a Monza; a livello nazionale è diventato un modello. Da un punto di vista storico, si richiama alle Scuole Notturne della Carità, "un'opera pia" nata nel 1941 e rivolta alle fasce deboli della popolazione per garantire istruzione scolastica anche ai ragazzi lavoratori.

Si tratta di una delle proposte più vicine all'impianto didattico della Scuola di Barbiana, dove don Milani chiedeva ai suoi ragazzi di studiare tanto, con più ore di lezioni che alla scuola pubblica e ordinaria. Dunque, sono aule all'interno del "Sistema scuola" (dal 2002 sono stati siglati i primi Protocolli di intesa con le scuole milanesi), ma in un luogo a parte, in cui, oltre agli inse-

⁶ A Milano, vi sono Scuole bottega, ad esempio, realizzate dalla Cooperativa La Strada e dalla Fondazione Aquilone: <http://www.lastrada.it/it/cosa-facciamo/servizi-educativi/area-scuola-lavoro>; http://www.fondazioneaquilone.org/servizi_minori/una-scuola-bottega-contro-la-dispersione-scolastica/

gnanti, sono coinvolti educatori professionali, che sono una presenza fissa, e una psicologa per una supervisione psico-pedagogica; costituiscono così un'equipe di professori, pedagogisti, psicologi e professionisti volontari che garantisce ai ragazzi un riferimento che va oltre la pura didattica.

Il metodo didattico-educativo alterna lezioni frontali ad attività e lavori di gruppo; la programmazione delle attività annuali della Scuola I Care è il frutto del lavoro coordinato tra docenti ed educatori. Sui banchi, lo strumento principale è il “quaderno didattico”, che ogni studente costruisce man mano rielaborando concetti, materiali, attività. Educatori (sempre in aula) e docenti lavorano a stretto contatto, programmando le attività con la doppia valenza di supportare i ragazzi sia a livello didattico che a livello psicologico e di crescita personale.

Il metodo prevede un progetto educativo suddiviso in quattro fasi:

- *accoglienza*: i ragazzi imparano a conoscersi e accogliersi reciprocamente. Siglano, con la scuola, un patto educativo di impegno reciproco, eventualmente allargato alla famiglia e a tutti coloro che sostengono la loro sfida;
- *fiducia e orientamento*: i ragazzi scelgono di fidarsi della scuola e di se stessi, raccogliendo i primi risultati con il pagellino; si realizzano le azioni per la scelta della scuola superiore che frequenteranno, con visite alle scuole superiori;
- *responsabilità*: i ragazzi dimostrano il proprio impegno durante il viaggio di istruzione (un momento molto atteso e preparato, spesso all'estero) e con l'esame intermedio;
- *raccolta*: l'esame finale di terza media.

I progetti Scuola Più e Don Milani 2

Si richiameranno ora i due progetti di Didattiche in Situazioni non Standard per il contrasto della dispersione scolastica alle secondarie di I grado in cui Cremit è stato coinvolto.

Il primo ha riguardato l'Istituto Achille Ricci nell'anno scolastico 2019-20 (Pasta, 2020). Anche in questo caso vi è un legame con la propria storia: l'Istituto era nato nel 1918 alla periferia di Milano come “Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra - Principessa Piemonte”, con l'obiettivo – come era scritto all'articolo 2 dello Statuto – di «mantenere, istruire ed educare fanciulli gracili e poveri, orfani di guerra e figli di dispersi e/o di invalidi di guerra, i quali per condizioni ereditarie o di ambiente familiare erano più predisposti alla tubercolosi»; è un esempio di filantropia ambrosiana che, in un locale degli Oblati, univa l'ex sindaco di Milano Emanuele Greppi, senatore e presidente dell'Associazione per la Scuola, e la Croce Rossa Americana con Lightner Witmer, che all'Università della Pennsylvania era stato il primo ideatore del termine “psicologia clinica”, fondatore nel 1906 della rivista *The Psychological Clinic* e, in generale, antesignano degli studi sulle difficoltà dell'apprendimento (Fagan, 1996)⁷.

Quella storia, sviluppatesi nel secolo scorso, è coerente con l'innovazione didattica posta al centro dell'idea del nuovo Istituto Achille Ricci, oggi una scuola paritaria, quando, nel 2018 si attiva la collaborazione con l'Università Cattolica, diventando per il Cremit l'occasione di uno spazio di sperimentazione didattica, in cui insegnanti e ricercatori universitari lavorano a stretto contatto nel quotidiano come membri effettivi di una comunità educativa e di ricerca, sul modello della University College School (Sirotnik, Goodlad, 1988). L'anno scolastico 2019-20, quando accanto all'Infanzia e alla Primaria si avvia la Secondaria di I grado, il Cremit accompagnò l'Istituto all'avvio del progetto Scuola Più, coordinato dall'Ufficio scolastico provinciale (Usp) e sottoscritto nel 2019 dall'Achille Ricci con una cooperativa sociale radicata nel territorio (Fondazione Aquilone) e con uno storico ente di formazione con esperienza nel contrasto al disagio scolastico (Società Umanitaria; cfr. Canavero, Ghezzi, 2013).

Si è voluto così rispondere a un bisogno del territorio espresso dall'Usp il già citato problema dei minori in dispersione alla scuola media e dall'altro una forte criticità per i ragazzi di 14-15 anni stranieri neoarrivati, che vivono un doppio rifiuto del sistema scolastico. Questi ultimi, infatti, sono spesso respinti dalle secondarie di I grado, che rivendicano la possibilità di non farli accedere perché troppo grandi, e dalle secondarie di II grado, che sottolineano le difficoltà a cui possono andare incontro con la lin-

⁷ Tra i suoi articoli: “The Exceptional Child and the Training of Teachers for Exceptional Children”, in *School & Society*, 2(1915): 217-229; “Performance and Success: An Outline of Psychology for Diagnostic Testing and Teaching”, in *Psychological Clinic*, 12 (1919): 145-170; “The Problem of Educability”, in *Psychological Clinic*, 12 (1919): 174-178; “What Is Intelligence, and Who Has It?”, in *Scientific Monthly*, 15 (1922): 57-67.

gua o con un ciclo di studi non completato. Quando invece avviene l’inserimento alle medie, non sono rari i casi per cui si arriva ad una o più bocciature, anche a fronte di un buon livello di istruzione nel paese di origine; si crea quindi una situazione emotiva delicata, in cui i ragazzi non sono riconosciuti dal sistema valutativo come portatori di una loro buona capacità e motivazione allo studio, esponendosi così a una percezione personale di fallimento, rifiuto, e una difficoltà ad immaginarsi con dei desideri di proseguimento di studio, fino al rischio di dispersione.

L’accordo di Scuola Più ha previsto la creazione di una classe di un numero limitato di alunni (13) a rischio drop-out, con l’obiettivo di accompagnarli alla licenza media utilizzando la metodologia della scuola bottega. Si è quindi promosso un approccio didattico pratico, basato sull’analisi problematizzante di fatti e accadimenti reali, che ha poi una successiva rielaborazione teorica finalizzata a sviluppare le competenze di base. Fin da subito, per evitare dinamiche ghettizzanti (Santerini, 2010), sono state progettate per alcune discipline situazioni di interazione con le altre classi, sperimentando quindi forme di didattica multiage, oltre a personalizzare gli apprendimenti per ciascun ragazzo. In questo caso le aule erano dunque sia ordinarie, sia straordinarie, mentre non si interveniva con una compresenza tra educatori e docenti ma con un rapporto molto basso tra alunni e docenti, che in diverse ore lavorano anche in compresenza.

Il secondo caso, in cui il Cremit è stato coinvolto, e il Progetto Don Milani 2 della Fondazione Exodus, avviato nel 2010 e attivo con diciotto progetti in sei regioni e nove province italiane, adattandosi di volta in volta alle esigenze del territorio e mantenendo una comune matrice metodologica (Triani, Ripamonti & Pozzi, 2015). In particolare, il Centro di Ricerca ha seguito il monitoraggio dei ragazzi di seconda e terza media dell’Ic Trilussa del quartiere di Quarto Oggiaro a Milano (un contesto segnato da problematiche socio-economiche); il progetto ha riguardato negli anni 2019-2020 e 2020-21, l’intera classe, quindi non solo gli alunni a rischio dispersione, che un giorno a settimana usciva dalla scuola e svolgeva l’azione didattica in un “luogo altro”; nel caso specifico si trattava di Makers Hub⁸, uno spazio creativo artigiano costruito dove sorgeva una fabbrica dismessa e in cui oggi si progetta e costruisce in attività con tecnologie analogiche e digitali, come la falegnameria, la stampa 3D, e si svolgono laboratori di teatro.

Come si evince dal riferimento al priore di Barbiana nel titolo, il progetto nasce da una critica al “sistema scuola” e dunque alla richiesta di un radicale cambiamento⁹. Tale opzione è attuabile secondo due modelli: uno di rottura, fare una “scuola altra” – a parte, fuori dal sistema – sebbene magari all’interno di un quadro formale (“ministeriale”), come era la Scuola di Barbiana e come oggi fa I care ad esempio. Un secondo modello, che è quello percorso da Don Milani 2, prevede invece di cambiare radicalmente la scuola dall’interno, mettendo insieme le competenze degli insegnanti e quelle di educatori inseriti nella “comunità classe”, unendo l’approccio incentrato sull’attenzione alla relazione e quello basato sulla didattica. In quest’ottica il cambiamento – o per alcuni aspetti “lo stravolgimento” – può avvenire solo se al docente della “scuola normale” – o della “situazione standard” – è riconosciuto un ruolo attivo e protagonista nelle diverse fasi del processo. L’ambizione del progetto, ora terminato, era che docenti dell’Ic Trilussa ed educatori di Exodus e Makers Hub condividessero programmi, organizzazione oraria e, soprattutto, valutazioni intermedie e nella scheda finale.

Indicazioni dai progetti in Situazioni Didattiche non Standard

Dall’attività di monitoraggio proprio di quest’ultimo progetto emergono alcune indicazioni utili (Spreafico, Pasta & Rondonotti, 2022). Nelle parole degli insegnanti, accanto agli aspetti positivi, i momenti di fatica nascono da scelte relative alla didattica non standard percepite come non condivise e, per questo, subite. In un focus group, un docente, pur aderendo in modo ideale alle linee progettuali, invocava la propria autonomia nella scelta di quali argomenti trattare, scelta di cui si sentiva “espropriato” dall’“imposizione” dei temi collegati al “fare laboratoriale”. Va sottolineato che il professore non esprimeva un giudizio negativo sugli argomenti trattati nei momenti pratici, ma non riconosceva quelle ore di laboratorio come parte della stessa disciplina. Al di là delle contingenze (la situazione, le caratteristiche individuali del docente e degli educatori, gli argomenti...) emerge come il pro-

⁸ <https://www.makershub.it/>

⁹ Si vedano anche gli articoli di don Antonio Mazzi, fondatore di Exodus; ad esempio, “Il sogno della scuola che diventa villaggio”, in *Corriere della Sera*, 11 luglio 2020.

cesso di condivisione di un nuovo metodo – “non standard” per gli insegnanti – sia richiesto esplicitamente dai docenti, attraverso una progettazione comune intesa come co-progettazione progressiva dell’intervento insieme ai docenti.

Un’eventuale condivisione serve anche a convergere sull’interpretazione di alcuni momenti: ad esempio, il tragitto che dall’edificio scolastico porta al FabLab o ad un altro luogo dove si svolge la didattica alternativa può essere inteso come momento per sviluppare competenze e altre forme di apprendimento. Quando invece la condivisione manca, si assiste alla svalutazione delle ore di laboratorio, che vengono così ritenute “più opportune per il pomeriggio”, oppure il progetto si sposta verso un catalogo di servizi aggiuntivi per gli studenti al quale i docenti della scuola decidono o meno di attingere. Questo è particolarmente utile nelle realtà in cui la didattica tradizionale viene innestata con le proposte laboratoriali dei FabLab, luoghi sociali che si stanno diffondendo rapidamente nelle realtà urbane e che si pensano come uno spazio in cui sia possibile l’aggregazione giovanile, il co-working, lo sviluppo d’impresa e che spesso operano insieme alle scuole. Tuttavia, va ribadito con forza che non è sufficiente creare un metodo più pratico, né uscire da scuola, perché un progetto sia di successo; al contempo non è in maniera aprioristica che un progetto “laboratoriale” riesca a intercettare i ragazzi più deboli.

L’esperienza delle Scuole della seconda opportunità, la cui efficacia passa da una forte condivisione d’intenti tra educatori e docenti, rivela che l’innovazione didattica deve essere supportata da processi di riflessività organizzativa (Rivoltella, 2018); in quest’ottica, la partecipazione attiva dei docenti in situazioni didattiche non standard passa anche dal coinvolgere gli insegnanti a produrre riflessione sulle loro pratiche, dal momento che la premessa di progetti come quelli esposti è che “l’insegnante riflessivo” si metta in discussione, iniziando a rinunciare alle sue certezze e predisponendosi al cambiamento (Striano, Melacarne & Oliverio, 2018).

Tra gli elementi qualificanti che emergono dalle diverse proposte didattiche presentate, la personalizzazione degli insegnamenti e degli obiettivi formativi rappresenta in teoria una risposta molto efficace al problema della dispersione, ma è in concreto assai complessa da realizzare nelle classi “standard” con alunni a forte rischio dispersione. Quando è possibile, una modalità è l’articolazione dei profili all’interno della scuola, come il tutor, il mentore, o l’educatore. In quest’ultima direzione vanno alcune sperimentazioni dopo la scuola secondaria di I grado, come l’introduzione del tutor di classe al primo anno nell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Va anche sottolineato un aspetto legato all’investimento in modelli didattici in situazioni non standard come quelli descritti, ossia il ricambio del personale docente da un anno scolastico all’altro. Interventi di questo tipo hanno invece efficacia se – ed è il limite di alcuni progetti – prevedono un’azione di lungo periodo, proprio perché necessitano di un considerevole lavoro formativo e riflessivo da parte del docente.

Infine, dalle esperienze al centro di questo articolo emergono altre attenzioni utili al contrasto della dispersione scolastica, come la necessità di “essenzializzare” il curriculum, mirando a un robusto nucleo di competenze di base, e soprattutto la promozione della scuola aperta in orizzontale (nei mesi estivi) e in verticale (al pomeriggio); si tratta di una piena estensione del tempo formativo, a condizione che non si mettano in gerarchia saperi e discipline “ufficiali” di tipo teorico rispetto le attività pratiche “extra-scolastiche”, ma se tutte concorrono alla qualità del modello pedagogico-didattico. La scuola deve così divenire in un centro di riferimento culturale e sociale, in cui lo Stato, anche e soprattutto attraverso la scuola, si riappropria del territorio.

References

- Batini, F., Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascolta i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertazzoni, C. (A cura di) (2009). *Le scuole di seconda occasione. Riprendere a educare: riflessioni e proposte*. Trento: Erickson.
- Bramanti, A. (2015). Nuove alleanze nel percorso scuola-lavoro. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3, pp. 617-642.
- Bravi, L. (2009). *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*. Milano: Unicopli.
- Brighenti, E. (A cura di) (2006). *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Trento: Iprase.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.

- D'Ignazi, P. (2004). La personalizzazione. In F. Frabboni, & M. Baldacci M. (A cura di), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (A cura di) (2004). *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Parsons, T. (1972). La classe scolastica come sistema sociale. In V. Cesareo (A cura di), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pasta, S. (2019). Innovazione didattica e ripensamento della scuola: la necessaria risposta alla dispersione scolastica. *Pedagogia e Vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi, didattici*, 3, pp. 109-116.
- Pasta, S. (2020). Istituto Achille Ricci: da "Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra" a "University College School". Dall'innovazione didattica un'idea di scuola". *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 1, pp. 166-172.
- Pasta, S. (2021). Minori rom e servizi educativi. L'approccio interculturale. In I. Pescarmona (S cura di), *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo* (pp. 71-84). Roma: Aracne,
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Spreafico, G., Pasta, S., & Rondonotti, M. (2022). *Rapporto di Ricerca. Il modello di Scuola proposto dal progetto Don Milani 2 di Fondazione Exodus. Il caso dell'Istituto Trilussa di Via Graf di Milano*. Milano: Cremit.
- Striano, M., Melacarne, C., Oliverio, S. (A cura di) (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Triani, P., Ripamonti, E., & Pozzi, A. (A cura di) (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.