

## **Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica**

### **The right to education by school and community: A laboratorial project to prevent early school leaving**

*Franco Passalacqua\**

#### **Riassunto**

Il presente contributo si propone di illustrare i risultati del processo di valutazione di un'azione progettuale realizzata congiuntamente da enti pubblici e privati nell'area nord di Milano e volta a prevenire il fenomeno della dispersione scolastica di studenti di Scuola Secondaria di I grado. Tale azione, denominata SpazioArteeducazione, si configura in un servizio educativo che ha visto coinvolti 70 studenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni in attività artistiche e laboratoriali in un contesto esterno alla scuola. Obiettivo del lavoro è di individuare gli elementi di efficacia e gli aspetti di maggiore criticità relativamente a tre aree del servizio: a) il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie; b) il rapporto tra le metodologie laboratoriali e gli obiettivi progettuali; c) il coordinamento pedagogico dell'intervento. Il presente studio, di matrice qualitativa, ha previsto l'allestimento di un dispositivo di valutazione partecipata che ha coinvolto le diverse figure partecipanti all'azione progettuale con il proposito di restituire una valutazione multi-prospettica del processo educativo messo in atto. I dati sono stati raccolti tra Marzo 2020 e Ottobre 2021 tramite interviste e focus group condotti a insegnanti, educatori, coordinatori del servizio, dirigenti, studenti e genitori, su cui è stata successivamente condotta un'analisi di tipo tematico. I risultati mostrano un elevato grado di coerenza tra gli obiettivi e le metodologie didattiche adottate e la necessità di elaborare azioni di miglioramento relativamente alle modalità di collaborazione con i genitori, al ruolo degli studenti nei processi decisionali e alla supervisione pedagogica dell'equipe di educatori e insegnanti.

**Parole chiave:** dispersione scolastica, didattica laboratoriale, patti educativi di comunità, student voice, valutazione partecipata.

#### **Abstract**

This contribution intends to put forth the results of the evaluation process of a

---

\* Ricercatore, Università degli Studi di Milano-Bicocca. R-mail: [franco.passalacqua@unimib.it](mailto:franco.passalacqua@unimib.it).

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13568

early school leaving among lower secondary school students in the north area of the north side of Milan. The focus of the work is on the pedagogical and didactic elements of effectiveness as well as critical aspects of three main areas of the intervention: a) the engagement of students and their parents; b) the relationship between the laboratorial methods and the goal of re-engaging students with learning; c) the pedagogical supervision of the intervention. In order to elaborate a multi-faceted view of the intervention, the qualitative study was designed as a participatory evaluation process that involved different subjects. Data was collected from March 2020 and October 2021 by way of semi-structured interviews and focus group with teachers, educators, coordinators, school managers, students and parents. Thematic analysis of the collected data was then conducted. Results indicate a strong coherence between the goals of the intervention and the didactic methods/methodologies adopted. They reveal the need for more engagement on the part of the students' parents, the need for a more significant role for students in the decision-making process and the need for the pedagogical supervision of teams of teachers and educators.

**Keywords:** early school leaving, laboratorial didactic, territorial educational pacts, student voice, participatory evaluation.

*Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 10/05/2022*

*Pubblicato online: 14/06/2022*

## 1. Introduzione

Il presente contributo si propone di illustrare i risultati del processo di valutazione di un'azione progettuale realizzata congiuntamente da enti pubblici e privati e volta a prevenire il fenomeno della dispersione scolastica di studenti di Scuola Secondaria di I grado. L'obiettivo del lavoro è duplice natura: da un lato, individuare gli elementi di efficacia e gli aspetti di maggiore criticità che caratterizzano l'azione progettuale dal punto di vista dei diversi soggetti partecipanti; dall'altro e in senso più esteso, contribuire ad estendere gli studi empirici relativi alla valutazione di interventi di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, ancora limitati a livello nazionale (Pandolfi, 2016; Batini & Bertolucci, 2016; Lotti & Pedani, 2016).

Da più parti (Baldacci, 2019; MIUR, 2021b) sono stati evidenziati i persistenti limiti della scuola italiana e dell'intero sistema di istruzione nel garantire il pieno esercizio del diritto all'istruzione, sia per il perdurante impatto dei tassi di abbandono scolastico nei primi anni della Scuola Secondaria di II grado

(MIUR, 2021a), sia per la presenza di forti diseguaglianze nella scelta dei percorsi scolastici (Benvenuto, 2011) e nell'accesso alle università da parte degli studenti con cittadinanza non italiana (MIUR, 2021b; Contini e Azzolini, 2016) o provenienti da situazioni di svantaggio educativo e socio-culturale (Ballarino & Checchi, 2006). È questo fattore di mancata equità sociale a cui l'alleanza tra scuola e territorio rivolge primariamente la propria attenzione e i finanziamenti pubblici e privati si rivolgono con maggiore capillarità (Pandolfi, 2016). Ed è per questa ragione che la valutazione di un'azione sinergica tra scuola, istituzioni pubbliche e terzo settore privato costituisce una stimolante occasione di riflessione sulle modalità progettuali e sulle *policy* riguardanti la cosiddetta "alleanza tra scuola e territorio" (Martini & Trivellato, 2011), oggi resa ancor più rilevante dall'acceso dibattito intorno ai patti educativi territoriali (Grazioli, 2021).

## **2. L'esercizio del diritto all'istruzione in Italia: il ruolo delle variabili socio-culturali e le persistenti diseguaglianze**

Gli studi più recenti sulle transizioni fra ordini scolastici, con particolare riferimento al passaggio tra Scuola Secondaria di I e II grado, mettono in rilievo come le variabili che influenzano le scelte dei percorsi di istruzione superiore – e che ne condizionano la qualità – siano prevalentemente determinate da fattori di natura socio-economica e culturale e non già delle capacità e dagli interessi mostrati dagli studenti e dalle studentesse nel percorso scolastico (Zecca, Passalacqua, Ribis, 2020). Sono numerosi le ricerche nazionali (Mocetti, 2007; Checchi, 2010; Azzolini e Barone, 2013; Romito, 2014) e internazionali (Beach and Sernhede, 2011) che mostrano la tendenza degli studenti e delle studentesse delle famiglie appartenenti a categorie sociali svantaggiate dal punto di vista educativo ed economico (ceti popolari, famiglie di origine straniera) a preferire percorsi di istruzione secondaria di tipo tecnico e professionale, rispetto ai compagni e alle compagne con i medesimi risultati scolastici ma appartenenti ai ceti medi o alti di famiglie di origine italiana. I risultati di tali ricerche evidenziano, più nello specifico, che «un più alto livello di scolarità dei genitori è associato ad una maggiore probabilità di scegliere i licei e una minore probabilità di scegliere gli istituti professionali e gli istituti tecnici» (Mocetti, 2007, p. 14). La scelta orientativa verso i licei è prevalentemente influenzata dal grado di istruzione dei genitori (Checchi, 2010) e per tale motivo diversi studiosi sottolineano che il «destino scolastico futuro degli alunni viene progressivamente segnato dalle origini sociali» (Checchi, 2008, p. 5).

In continuità con tali risultati, i diversi indicatori impiegati per rilevare il fenomeno della dispersione scolastica evidenziano l'incidenza statistica del

background migratorio (di prima o seconda generazione) e pongono la situazione italiana in linea con i dati a livello internazionale (Heath and Brinbaum, 2007; Heath et al., 2008). L'indagine MIUR sugli studenti con cittadinanza non italiana (2021a) mostra, da questo punto di vista, condizioni di profonda disuguaglianza fra studenti con origine familiare differente, sia se si considera l'indicatore relativo al ritardo nella frequenza scolastica (l'29,9% nell'anno scolastico 2019/2020 contro il 8,9% di quelli con cittadinanza italiana; il massimo divario si riscontra nella Secondaria di II grado, dove le percentuali erano rispettivamente 56,2% e 18,8%), sia relativamente all'indicatore ELET (nel 2020 si attesta al 35,4% per quanto riguarda studentesse e studenti con cittadinanza non italiana, a fronte di una media nazionale del 13,1%).

Se si allarga la prospettiva ai tassi di dispersione scolastica nel contesto europeo, non si può non rilevare il forte ritardo del nostro Paese nel garantire l'esercizio all'istruzione a tutte le studentesse e tutti gli studenti. L'indagine Eurostat più aggiornata (2021a), infatti, mostra che il dato italiano relativo all'indicatore ELET è tra i più elevati dei 27 dell'Unione Europea: 13,1% contro 9,9% della media comunitaria. Anche i dati dell'ultima rilevazione OECD (2021) certificano la forte criticità della situazione italiana: l'indicatore relativo alla quota di popolazione tra i 24 e 35 anni che ha conseguito la licenza di Scuola Secondaria di I grado come livello massimo di istruzione si attesta al 24%, mentre la media OECD è del 15%. A confronto con altri Paesi partecipanti all'indagine, tale percentuale è, di nuovo, tra le più elevate (hanno valori più alti del nostro, ad esempio, il Portogallo con il 25% e la Spagna con il 30%). Infine, i dati del Rapporto "Education at Glance" (OECD, 2021) rimarcano come l'Italia presenti uno dei tassi europei più bassi relativamente alla mobilità educativa: solo l'8% dei giovani tra i 25 e i 34 anni con genitori privi di un diploma secondario superiore riesce a concludere il percorso universitario e a ottenere la laurea (la media OCSE è del 22%); tale percentuale aumenta notevolmente, fino a raggiungere il 32%, se si considerano i giovani con genitori che hanno ottenuto un diploma di Scuola Secondaria di II grado e arriva addirittura al 65% tra i giovani con genitori in possesso di una laurea. È lo stesso MIUR a parlare, in una recente relazione sulla dispersione scolastica, di «dati allarmanti» e di «lotteria della natura» (MIUR, 2018, p. 16).

### **3. Dall'alleanza tra scuola e territorio ai patti educativi di comunità: un modo per superare i limiti degli interventi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica?**

L'azione progettuale oggetto di studio nel presente lavoro mira a contrastare le disuguaglianze appena citate muovendo dall'idea che tale responsabilità non

possa essere delegata unicamente alla scuola, ma piuttosto sia da attribuire all'intero sistema di istruzione locale, e, più nello specifico, ai diversi attori istituzionali e del privato sociale che svolgono un ruolo educativo e didattico all'interno della comunità. Le condizioni di esercizio del diritto all'istruzione, quindi, sono considerate in questa sede da una prospettiva dichiaratamente sistemica che concepisce la dispersione scolastica come un fenomeno di carattere multidimensionale (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel, 2011; Scales, 2015) in cui interagiscono tre tipologie di fattori: fattori endogeni alla scuola, fattori esogeni alla scuola, fattori personali e psicologici (Colombo, 2010).

Il tema dell'alleanza tra scuola e territorio, come accennato poco sopra, è di particolare rilevanza e attualità sia perché è individuato a livello comunitario come condizione di efficacia per le azioni di prevenzione alla dispersione scolastica (Commissione Europea, 2014), sia per la recente spinta normativa che il Ministero ha portato sui "Patti Educativi di Comunità". Il Piano Scuola 2020-2021, promosso in primo luogo per supportare il sistema scolastico a far fronte alle gravi difficoltà causate dalla pandemia di Covid-19, insiste fortemente sui principi di corresponsabilità educativa territoriale e sullo strumento dei Patti Educativi di Comunità come strategia prioritaria per garantire il diritto all'istruzione e il suo esercizio effettivo a tutti i cittadini.

Nelle pagine che seguono si cercherà di mettere a fuoco i nodi e le criticità che contraddistinguono la dimensione pedagogica e didattica di un'azione territoriale di prevenzione alla dispersione scolastica. Se si considera la nota tripartizione che le istituzioni comunitarie (Commissione europea, 2014) utilizzano per definire le misure volte a ridurre i tassi di dispersione scolastica (*prevention, intervention, compensation*), tale azione è associabile tanto alle misure di prevenzione («tese ad affrontare i problemi strutturali che possono causare l'abbandono precoce», p. 68), quanto a quelle di intervento (che hanno «l'obiettivo di combattere qualunque difficoltà degli studenti al suo manifestarsi, migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione e offrendo un sostegno mirato», p. 68); al contrario, non è definibile nei termini di un'azione di compensazione poiché esse riguardano situazioni di rischio conclamato e di abbandono effettivo non presenti tra i partecipanti al progetto.

In questa sede si intende portare l'attenzione su tre fattori di efficacia riconosciuti dalle policies europee (Commissione Europea, 2014). Dal momento che tali fattori sono stati esplorati solo in maniera parziale dalla letteratura di riferimento e, ancor meno, mediante studi valutativi (Pandolfi, 2017), l'approfondimento che si intende fornire è di carattere esplorativo:

1. il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie nella condivisione degli obiettivi dell'azione progettuale e, in senso più generale, nella loro partecipazione ai processi decisionali dei programmi educativi in cui sono coinvolti (Commissione Europea, 2014; Lotti & Pedani, 2016);
2. la progettazione di interventi che orientano le scelte educative e didattiche primariamente alla rimotivazione degli studenti all'apprendimento (Commissione Europea, 2014);
3. il coordinamento pedagogico dell'azione relativo tanto agli strumenti di monitoraggio, quanto alla supervisione dell'equipe multi-professionale composta primariamente da educatori e insegnanti (Lotti & Pedani, 2016).

#### **4. Contesto, fasi e domande della ricerca**

La ricerca che si presenta in queste pagine è stata realizzata tra marzo 2020 e ottobre 2021 e forma parte di una convenzione siglata tra il Comune di Milano e il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano-Bicocca con l'obiettivo di sviluppare un modello di valutazione dei servizi e degli interventi promossi dall'Unità CODIS - Unità Interventi di Contrasto alla Dispersione Scolastica. In questa sede si presentano i risultati del processo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) di un intervento denominato “SpazioArteeducazione” e realizzato sinergicamente dai seguenti tre soggetti: il Comune di Milano attraverso l'Unità CODIS, che ha finanziato il progetto (tramite il contributo di una fondazione privata) e coordinato organizzativamente l'intervento; l'Istituto Comprensivo “Italo Calvino”, situato nell'area nord di Milano caratterizzata da forte multiculturalità (più del 30% di minori di origine straniera nel quartiere della scuola), che ha costituito un gruppo di lavoro interno formato da docenti incaricati di seguire il progetto, di rapportarsi con gli studenti coinvolti e con le famiglie e di facilitare le ricadute educative all'interno dei percorsi scolastici; una realtà del terzo settore sociale, la Cooperativa sociale Onlus “Tempo per l'Infanzia”, che ha progettato e coordinato l'intervento educativo con il proprio personale e ha lavorato direttamente con i ragazzi e le ragazze coinvolti all'interno di uno spazio situato nello stesso quartiere della scuola.

“SpazioArteeducazione” è un servizio gratuito e a bassa soglia rivolto a adolescenti e pre-adolescenti e che offre, in orario pomeridiano, laboratori in ambito artistico-espressivo (musica, danza, teatro, arti visive) e sostegno nelle attività scolastiche. La caratteristica principale della proposta educativa e didattica del servizio è costituita da un approccio didattico di tipo laboratoriale (Zecca, 2016), orientato in direzione della sperimentazione di linguaggi artistici e arti performative e, in senso più generale, ispirato dai principi della pedagogia

del desiderio (Alves, 2015). L'accesso al servizio è libero e non prevede un invio preventivo da parte delle scuole o di altre agenzie educative e nemmeno colloqui di ammissione.

Nel quadro della collaborazione con l'Istituto Comprensivo "Italo Calvino", la scuola promuove, senza alcun obbligo impositivo, la partecipazione di studenti che presentano fragilità scolastiche e sono ritenuti a potenziale rischio di dispersione. "SpazioArteeducazione" costituisce una linea di intervento di una più ampia progettualità educativa, denominata "DOORS-Porte aperte al desiderio", promossa e realizzata a livello nazionale da una rete di 28 partner, pubblici e privati che si propone di «aumentare le opportunità di accesso alla cultura e alla bellezza, al sostegno socio-affettivo e all'apprendimento di competenze cognitive e non, per minori (di età tra i 10 e i 14 anni) in situazione di vulnerabilità economica e socio-culturale» (Axé Italia, 2019). SpazioArteeducazione, più nello specifico, persegue una finalità generale di carattere preventivo nei confronti della dispersione scolastica mediante un'azione educativa rivolta a circa 70 adolescenti e preadolescenti, di cui la metà circa iscritti all'Istituto Comprensivo partner di progetto.

Il presente studio, di matrice qualitativa, ha previsto l'allestimento di un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che, in continuità con l'approccio valutativo di quarta generazione (Guba & Lincoln, 1989), ha coinvolto le diverse figure partecipanti al progetto con il proposito di restituire una valutazione multi-prospettica del processo educativo messo in atto e, posta la finalità dell'intervento di creare un presidio territoriale stabile e permanente, di fornire elementi valutativi empiricamente fondati che possano essere utilizzati in fase di riprogettazione.

Tab. 1 - Soggetti coinvolti nel servizio e partecipanti alla ricerca

Livello progettuale	Referenti	Partecipanti alla ricerca
Coordinamento generale dell'azione progettuale	Responsabile dell'Unità CODIS del Comune di Milano	Responsabile dell'Unità CODIS del Comune di Milano
Coordinamento pedagogico del servizio	Due Coordinatori del servizio interni alla Cooperativa	Entrambi i Coordinatori del servizio
Coordinamento interno all'Istituto Comprensivo	Dirigente scolastico e docenti della commissione "Dispersione Scolastica"	Dirigente scolastico e 11 insegnanti
Interventi educativi con gli studenti	Educatori della Cooperativa e del Comune; 70 studenti tra gli 11 e i 14 anni	4 educatori e 8 studenti

Come riportato nella Tab. 1, il processo valutativo ha previsto il coinvolgimento di tutte le figure partecipanti all'intervento. Gli studenti, tutti dell'IC

Calvino, sono stati selezionati, come anche i genitori, in base a un criterio di *purposive sampling* (Gentles *et al.*, 2015) e in funzione della loro partecipazione di tipo continuativo al progetto e della disponibilità a prendere parte allo studio. La ricerca, da questo punto di vista, si propone di seguire alcuni principi caratterizzanti il movimento Student Voice (Fielding, 2001; Gemma & Grion, 2015), anzitutto l'idea di attribuire agli studenti ruoli di rilievo e responsabilità nei processi di valutazione di interventi educativi e/o scolastici. Gli insegnanti coinvolti formano tutti parte della commissione "Dispersione scolastica" dell'Istituto Comprensivo; i 3 educatori sono stati selezionati sempre in base al criterio di *purposive sampling*. In conformità alla normativa vigente (GDPR n. 679/2016 e DLgs n. 196/2003), tutti i soggetti contattati sono stati preventivamente informati riguardo lo scopo e le modalità di raccolta dei dati e hanno accettato di partecipare allo studio esprimendo il loro consenso informato.

Tab. 2 - Fasi della ricerca

Fase	Azioni
Prima	Definizione degli obiettivi del processo valutativo con il Responsabile dell'Unità CODIS e del disegno di ricerca con i Coordinatori del servizio e con il dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo.
Seconda	Analisi della documentazione di progetto.
Terza	Osservazione partecipante nel servizio.
Quarta	Realizzazione interviste alle figure di coordinamento (Responsabile Unità CODIS; Coordinatrici del servizio; Dirigente scolastico).
Quinta	Realizzazione interviste con educatori, focus group con i docenti e interviste con gli studenti.
Sesta	Analisi dei dati.
Settima	Discussione dei risultati con i diversi soggetti coinvolti.
Ottava	Elaborazione del report di ricerca.

Lo studio, articolato nelle otto fasi illustrate nella Tab 2, è stato condotto con il proposito di rispondere a una triplice domanda di ricerca riguardante la valutazione complessiva dell'intervento educativo e due aspetti specifici del dispositivo educativo predisposto per prevenire il rischio di dispersione scolastica degli studenti partecipanti:

1. Quali sono i principali elementi di allineamento e quali quelli di differenziazione nelle valutazioni dell'intervento fornite dai diversi soggetti coinvolti?
2. In che modo i soggetti coinvolti caratterizzano i fattori che hanno portato ad un indebolimento del rapporto con la scuola degli studenti partecipanti all'intervento?
3. In che modo i soggetti coinvolti caratterizzano il coordinamento pedagogico dell'intervento?



## 5. Metodologia di raccolta e analisi dei dati

Per rispondere alle domande di ricerca sopracitate sono stati realizzati, tra aprile e settembre 2021, interviste semi-strutturate e focus group con i diversi soggetti coinvolti (focus group con insegnanti; interviste con genitori, educatori, Coordinatori di servizio, dirigente scolastico, responsabile Unità CODIS). Le tracce degli strumenti (interviste e focus group) sono state costruite con una medesima struttura in modo da poter ottenere dati comparabili. Le risposte alla prima domanda di ricerca sono state elaborate a partire dai dati raccolti in due sezioni della traccia dei due strumenti di raccolta dati che riguardano, rispettivamente gli obiettivi raggiunti e la valutazione delle metodologie educative adottate. Le risposte alla seconda domanda di ricerca fanno riferimento a dati raccolti nella prima sezione della traccia riguardante la descrizione dei fattori che hanno influenzato il rapporto tra studenti e scuola; le risposte alla terza domanda riguardano l'ultima sezione della traccia di interviste e focus group (a esclusione dell'intervista agli studenti che non prevedeva tale sezione), focalizzata sulla valutazione del coordinamento pedagogico del progetto e, più nello specifico, dei ruoli e responsabilità all'interno dell'équipe e delle pratiche di monitoraggio e documentazione.

Sui dati testuali raccolti è stata successivamente condotta un'analisi tematica (Braun e Clarke, 2006; Pagani, 2020) con il proposito di restituire descrittivamente i significati e le rappresentazioni degli intervistati sulle questioni richieste. La griglia di temi non è stata definita o imposta a priori, ma induttivamente a partire dai dati raccolti. In continuità con Braun e Clark (2006), il processo di analisi si è articolato in cinque fasi: 1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e rilettura dei materiali raccolti; 2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; 3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set; 4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; 5) la definizione dei temi finali.

Il lavoro di analisi è stato condotto mediante l'utilizzo del software Nvivo 12 Plus che ha reso sistematica e confrontabile l'organizzazione e la codifica, rendendo così "trasparenti" le scelte analitiche adottate (Pagani, 2020).

## 6. I risultati della ricerca

I risultati dell'analisi dei dati sono riferibili a cinque ambiti principali: a) i fattori di indebolimento del rapporto tra studenti e scuola percepiti dai diversi soggetti; b) l'impatto formativo percepito; c) i fattori che hanno facilitato tale impatto; d) la valutazione del coordinamento organizzativo e pedagogico del

progetto; e) gli elementi di miglioramento del dispositivo formativo forniti dai diversi soggetti.

### *6.1 I fattori di indebolimento del rapporto tra studenti e scuola percepiti dai diversi soggetti*

I risultati riguardanti il primo ambito fanno riferimento a temi che sono stati successivamente associati alle tre aree che in letteratura (Colombo, 2010) definiscono, in un'ottica multifattoriale, gli elementi che intrattengono un legame causale con il fenomeno della dispersione scolastica: fattori endogeni, fattori esogeni, fattori personali.

Per quanto concerne i fattori endogeni, i diversi soggetti intervistati convergono nell'identificare due temi principali: 1) la difficoltà nella personalizzazione e individualizzazione della proposta didattica; 2) la qualità delle relazioni tra pari. Il primo dei due temi è messo in luce da tutti i soggetti fuorché dagli studenti e si caratterizza, a sua volta, in due diversi ambiti.

In primo luogo, gli intervistati attribuiscono un'influenza importante alla presenza assai numerosa di studenti con bisogni educativi speciali in una medesima classe. Il secondo ambito riguarda la difficoltà della scuola nel prendere in carica gli studenti neo-arrivati, come messo in evidenza da una delle coordinatrici della Cooperativa: «È il sistema il primo produttore di dispersione scolastica quindi di questo dobbiamo renderci conto (...). L'abbiamo visto più e più volte accadere cioè quando una scuola non accoglie a gennaio, a febbraio un ragazzo, una ragazza appena arrivata nel nostro Paese significa dargli una sospensione, un vuoto relazionale, educativo di molti mesi».

Il secondo tema riferibile ai fattori endogeni riguarda il benessere relazionale all'interno della classe e della scuola e, più nello specifico, il rapporto tra pari. Sono gli studenti e i genitori a mettere in maggiore evidenza tale tema, mentre è presente nelle parole di insegnanti e educatori, ma con minore frequenza. Una studentessa (M.) evidenzia, a questo proposito, come le difficoltà nel rapporto con coetanei esterni al contesto classe abbiano influenzato negativamente la propria relazione con la scuola:

I primi due mesetti bene, poi verso ottobre ho litigato con vari ragazzini e che hanno cominciato diciamo a prendermi in giro. Nella classe comunque avevo delle amiche, tipo delle compagne di classe con cui andavo d'accordo, però fuori dalla classe non andavo d'accordo con nessuno, quindi sì in poche parole ero rimasta da sola. Dopo un po' io cominciavo ad avere ansia anche magari per andare davanti a scuola anche da sola diciamo.

Anche nell'intervista a uno dei genitori emerge il tema delle difficoltà relazionali del figlio (N) all'interno del gruppo classe: «N. non si incontra al di

fuori della scuola con i suoi compagni attuali. Lui, ha amici di altre scuole e amici anche più grandi. Quindi, che essendo stato bocciato un anno, con i compagni attuali non si trova».

Per quanto concerne i temi associabili ai fattori esogeni, occorre in primo luogo sottolineare che sono solo i docenti, gli educatori e le figure di coordinamento a metterli in rilievo, mentre il riferimento a tali fattori non è rilevabile nei dati delle interviste a studenti e genitori. Tra questi temi, quelli maggiormente significativi in termini di occorrenze riguardano l'origine straniera degli studenti e la condizione familiare, sia rispetto alla dimensione socio-economica sia relativamente al benessere psicologico garantito a ragazzi e ragazze. L'origine straniera, come accennato poco sopra, è riconosciuto come un elemento di rischio dispersione, soprattutto dove sono già presenti difficoltà di relazione tra scuola e famiglia. Un insegnante (6), a questo proposito, sottolinea come le difficoltà linguistiche e le barriere culturali con la famiglia di una ragazzina abbiano contribuito ad aggravare le numerose criticità presenti nel legame con la scuola, fino a giungere ad una vera e propria interruzione: «probabilmente non si era mai molto ben inserita nella classe, è sempre stata una ragazzina che si è tenuta un po' fuori da quelle che erano le logiche della classe, quindi c'era un problema anche di inserimento (...) e anche dal punto di vista proprio linguistico era più difficile proprio capirsi con la famiglia».

Infine, per quanto concerne i temi riportabili ai fattori personali si rileva nuovamente come siano tutti i soggetti coinvolti nelle interviste e nei focus group, ad eccezione degli studenti, a identificarli. Docenti ed educatori, in particolare, descrivono gli studenti a rischio di dispersione come ragazze e ragazzi con un «costrutto identitario di fallimento scolastico» (intervista Educatore 1) e con un basso senso di auto-efficacia.

## 6.2 *L'impatto percepito dell'intervento*

L'impatto percepito dai diversi soggetti partecipanti al processo valutativo si focalizza, in coerenza con la configurazione dello strumento adottato per la raccolta dati, sui benefici che l'intervento educativo ha generato negli studenti. I risultati dell'analisi mostrano una netta prevalenza di temi che sono associabili ad apprendimenti relativi alle competenze di carattere trasversale e, più nello specifico, a due delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio d'Europa, 2018): a) la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; b) la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. Occorre rilevare che i genitori, tra tutti i soggetti coinvolti, sono coloro che attribuiscono il minor impatto all'intervento formativo, come si può evincere dal seguente stralcio di un'intervista: «È stato utile per le amicizie, ci andava tranquillamente, ma per la scuola no. I voti non sono cambiati granché».

I temi emergenti relativamente alla prima delle due competenze riguardano quattro aree: a) capacità relazionali e di lavorare in gruppo; b) desiderio di imparare; c) senso di auto-efficacia e gestione delle emozioni; d) consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento. I primi due sono riportati da tutti i soggetti, mentre gli ultimi due sono evidenziati soprattutto dagli studenti. Per quanto concerne la seconda competenza, gli apprendimenti dichiarati dai diversi soggetti compaiono in misura significativamente minore rispetto alla prima e riguardano la capacità di espressione personale tramite la musica e altre forme artistiche. Poco presenti e solo riferiti dagli studenti sono, infine, i temi collegabili ad apprendimenti riguardanti competenze di carattere disciplinare o a competenze chiave che conservano una matrice disciplinare, come nel caso della competenza-alfabetico funzionale (non vi sono elementi riferibili, invece, alla competenza matematica e alla competenza in scienze, tecnologie e ingegneria o alla competenza multi-linguistica). A questo proposito è però importante segnalare come l'apprendimento linguistico abbia costituito per diversi studenti neo-arrivati un percorso non solo di prima alfabetizzazione, ma soprattutto uno strumento assai rilevante per essere in grado costruire di relazioni, come sottolinea uno studente (7) intervistato: «Sono andato allo “Spazio” per fare i corsi di italiano, questo è quello che mi ha aiutato di più. Perché all'inizio non sapevo niente, la lingua, quindi questo posto mi ha aiutato a poter esprimermi di più e poter essere più sociale».

La tipologia degli apprendimenti appena evidenziati consente di individuare un rapporto di coerenza tra l'impatto formativo e gli obiettivi dell'intervento, limitatamente a come questi sono stati percepiti dai diversi soggetti coinvolti (Insegnante 10: «Sicuramente gli obiettivi che ci eravamo prefissati sono stati raggiunti, come diceva lui, a livello relazionale, a livello creativo, a livello emotivo, ma anche riguardo all'autostima, secondo me»).

### *6.3 Aspetti che hanno facilitato l'impatto formativo*

Gli aspetti di maggiore efficacia dell'intervento formativo che risultano dalle considerazioni dei diversi soggetti coinvolti riguardano due temi principali: a) le metodologie artistiche e laboratoriali delle attività realizzate presso lo “Spazio Arteducazione”; b) la dimensione cooperativa di tali attività.

In particolare, gli elementi di tali metodologie a cui è stata attribuita maggiore efficacia rispetto agli obiettivi dell'intervento riguardano la loro dimensione cooperativa (riconosciuta da docenti, educatori e studenti anche nei termini di una costruzione di un senso di appartenenza a un gruppo spesso mancante ad alcuni ragazzi e ragazze), il forte impiego di attività di tipo manuale (sottolineato da docenti e genitori), la destrutturazione degli spazi di apprendimento (evidenziata soprattutto da docenti e educatori). A tali caratteristiche i

diversi soggetti intervistati riconoscono esplicitamente un ruolo determinante nell'aver favorito un notevole incremento nella motivazione all'apprendimento da parte dei ragazzi e delle ragazze partecipanti al progetto, tanto nelle attività laboratoriali presso "SpazioArteeducazione", quanto in quelle scolastiche.

Docenti, educatori e studenti sottolineano con vigore il valore della componente cooperativa delle attività realizzate in relazione alla progressiva costruzione di un senso di appartenenza al gruppo. Un insegnante (3), a questo proposito, mette in evidenza il legame diretto tra il riconoscimento degli studenti all'interno di un gruppo e la crescita della motivazione alla partecipazione scolastica:

(...) proprio sul sentirsi parte di un gruppo che secondo me comunque è chiave del contrasto alla dispersione è farli venire a scuola volentieri e creare per loro un ambiente di lavoro, un ambiente di amicizie che appunto li stimoli a venire a scuola, cioè vado a scuola perché comunque con i miei compagni sto bene mi diverto. Quindi in palestra sicuramente queste attività favoriscono molto la coesione del gruppo e l'inclusione.

L'efficacia della dimensione laboratoriale delle attività realizzate presso lo "Spazio Arteeducazione" è messa in relazione, sempre nelle parole degli insegnanti, dalla diversa strutturazione degli spazi di apprendimento; un docente (5) afferma, che «il primo punto di forza (...) è la destrutturizzazione, cioè il fatto che per esempio questi ragazzi uscissero dalla classe e andavano nell'aula che era un'aula falegnameria adibita a questa attività».

I genitori nel riconoscere l'efficacia delle attività laboratoriali sottolineano principalmente il valore dell'interesse suscitato nei ragazzi e delle ragazze: «Nell'imparare questa cosa l'ho visto proprio slanciato. La falegnameria, cioè l'ho visto proprio interessato, è una cosa che gli piace molto, perché forse è creativo e di suo interesse» (Genitore 2). Anche un docente (2), relativamente a tale aspetto, rileva la connessione tra motivazione e apprendimento dei contesti laboratoriali dello "Spazio Arteeducazione":

I ragazzi sono soddisfatti, lavorano volentieri. Non se ne rendono nemmeno conto di lavorare, si divertivano. Sia che era teatro, piuttosto che pittura, piuttosto che scrivere il testo di una canzone, cioè in quel momento loro non stavano facendo musica, però erano motivati. Ho avuto ragazzini con seri problemi di comportamento che ad un certo punto ti inventavano la canzoncina, la strofa, di qualsiasi tipo di argomento, era scattato qualcosa in loro.

Nelle parole di una ragazza (10) partecipante al progetto l'apprezzamento delle metodologie laboratoriali risalta con particolare intensità in relazione al ruolo di responsabilizzazione del singolo all'interno dei momenti di lavoro di

gruppo e costituisce un'esemplificazione particolarmente adeguata delle caratteristiche cooperative delle attività proposte nel corso dell'intervento educativo.

A fare attività in gruppo, a fare "Musica d'insieme", che è il nome dell'attività, è un'attività che ti fa crescere come individuo umano, cioè in un gruppo perché comunque impari a relazionarti con le persone. Comunque la musica non è una cosa facile, è una cosa molto complicata e comunque a basare l'attività sono anche delle regole che a volte non rispettiamo, perché comunque suonare è la passione di molti che frequentano queste attività e quindi quando sei concentrato a suonare magari... qualcuno parla e te non lo ascolti perché comunque stai continuando a suonare, ed è una delle regole che devi seguire, cioè quando qualcuno parla non devi suonare!

#### *6.4 La valutazione del coordinamento pedagogico del progetto*

La valutazione del coordinamento pedagogico da parte dei soggetti coinvolti riguarda quattro temi principali: a) l'utilizzo di strumenti di documentazione degli interventi educativi e dei percorsi degli studenti; b) l'azione di monitoraggio; c) il coordinamento tra agenzie educative e la collaborazione tra insegnanti ed educatori; d) la supervisione pedagogica nei confronti dei diversi soggetti coinvolti con funzioni educative.

Dai dati a disposizione si ricava che il lavoro di predisposizione di strumenti di documentazione degli interventi educativi si caratterizza per un approccio prettamente rendicontativo. In effetti, dalle parole dei coordinatori della Cooperativa si può ricavare una idea di pratica documentativa focalizzata quasi unicamente sulla descrizione in entrata del profilo dei beneficiari del servizio (coordinatore Cooperativa 2: «Abbiamo un database in cui viene richiesto di inserire non solo dati anagrafici ma anche dati di rilevazione di alcune dimensioni del nucleo familiare, la dimensione economica e le dimensioni legate ad alcuni fattori che determinano la povertà educativa»), mentre non vi sono elementi che permettano di cogliere l'utilizzo di strumenti volto a descrivere il processo educativo e la sua evoluzione.

In continuità con quanto appena riportato rispetto agli strumenti, il monitoraggio dei percorsi educativi è descritto come una pratica che non permette di comprendere l'effettiva ricaduta dell'intervento educativo sugli studenti (Insegnante 1: «Adesso non sappiamo la ricaduta vera e propria quali sia stato su questi ragazzi (...). Ovvero non siamo a conoscenza del monitoraggio effettuato nei confronti di questi»). Tale aspetto è evidenziato corposamente dagli insegnanti che sottolineano l'abitudine a basare le loro valutazioni sul percorso dei ragazzi presso lo "Spazio Arteducazione" su informazioni raccolte nelle comunicazioni informali con gli educatori (Insegnante 2: «Abbiamo comunque un contatto continuo con il servizio per monitorare l'evoluzione dei casi») e dagli studenti stessi. È interessante notare, a questo proposito, come i ragazzi e

le ragazze evidenzino tali caratteristiche delle pratiche di documentazione relativamente ai materiali che vengono loro forniti al termine del percorso e al fatto che rivestano una funzione di carattere prettamente simbolico: «Alla fine di tutto ci hanno dato una scatola con dentro la piuma che ci hanno dato all'inizio, un foglio e una poesia» (Studente 7).

La necessità maggiormente percepita relativamente al miglioramento della dimensione del coordinamento pedagogico riguarda la costruzione di una supervisione comune che sia capace di integrare il lavoro di entrambe le agenzie educative: scuola e cooperativa (Educatrice 4: «La difficoltà nel capire come cucire insieme, intorno al percorso dei ragazzi, due agenzie educative che spesso si concepiscono separate nel territorio: la scuola da una parte e l'extra-scuola dall'altra»). La dirigente scolastica evidenzia, a questo proposito, la poca abitudine dei docenti a collaborare professionalmente con gli educatori e la difficoltà che presentano nel riconoscere l'importanza del lavoro educativo svolto fuori dal contesto scolastico.

Però probabilmente loro sono un po' troppo autoreferenziali, nel senso che contano troppo su se stessi e non si rendono conto che queste professionalità possono integrare la scuola, il territorio (...) loro si fanno carico di tantissime problematiche (...) quindi bisogna che i docenti superino questo, questa diffidenza e accettino di lavorare insieme [agli educatori], ciascuno con le proprie competenze, ma mettendosi intorno al tavolo e chiedendosi come ciascuno può intervenire dall'angolo della propria professionalità.

È significativo rilevare come i docenti intervistati evidenzino in maniera costruttiva tale criticità (Insegnante 1: «Ecco questa era la parte un po' più mancante (...). Trovare dei momenti in più di scambio con gli educatori»), esplicitando in diverse occasioni l'importanza di costruire momenti strutturati di dialogo e confronto professionale (Insegnante 6: «Si potrebbero fare delle uscite insieme agli educatori, sarebbe bello avere occasioni di uscita anche tutti insieme»).

#### *6.5 Le aree di miglioramento dell'intervento formativo*

I risultati sugli aspetti di miglioramento del progetto si dispongono su quattro temi principali: a) la supervisione pedagogica dell'equipe di educatori e insegnanti; b) la corresponsabilità tra genitori e figure educative; c) la stabilità finanziaria del progetto e il numero di educatori coinvolti; d) la personalizzazione degli interventi educativi.

Il primo tema riguarda il coordinamento pedagogico del progetto e, in particolare, l'introduzione di pratiche di supervisione pedagogica a cui si è fatto riferimento nel paragrafo precedente.

Il secondo tema riguarda la collaborazione tra genitori e le figure educative (educatori e insegnanti) e, in senso più ampio, la necessità di costruire tale relazione nei termini di una corresponsabilità educativa al momento mancante. A questo proposito gli educatori evidenziano la difficoltà di instaurare un dialogo costruttivo con i genitori, sia per via delle difficoltà comunicative che riflettono modalità assai differenti di coinvolgimento nell'intervento (coordinatrice Cooperativa 2: «I genitori è sempre un argomento delicatissimo, come puoi immaginare alcuni genitori sono più presenti, altri poco presenti, rispondono giusto quando devono, con minimo indispensabile, altri irraggiungibili»), sia per le difficoltà dovute alla distanza culturale e linguistica che non permette una piena condivisione del senso e degli obiettivi dell'intervento educativo. I genitori, come già riportato in precedenza, faticano a cogliere i benefici del progetto e l'impatto formativo sui figli e, per parte loro, mostrano il desiderio di essere maggiormente coinvolti.

Il terzo tema riguarda la componente economica del progetto e fa riferimento a due questioni strettamente interconnesse. Da un lato, gli educatori e i coordinatori della cooperativa rilevano l'importanza di poter godere di finanziamenti maggiormente stabili in modo da poter avviare una progettualità duratura capace di far fronte a sfide educative come quelle di prevenzione alla dispersione scolastica che impongono tempistiche lunghe e che eccedono i limiti temporali dei singoli progetti; dall'altro lato, le riflessioni condotte sul tema del finanziamento chiamano in causa la questione della delega al privato sociale di obiettivi educativi di stretta responsabilità della pubblica amministrazione e della scuola. Entrambe le questioni emergono con forza nell'intervista al personale della cooperativa.

Guardate la scommessa... sì, la scommessa da principio era altissima ed era anche se vuoi stravolgeva degli schemi e sarebbe stato bellissimo che si arrivasse a un'interazione tra i due aspetti tanto che chi veniva qui non doveva distinguere chi era del Comune di Milano, chi era della cooperativa, chi era artista, chi era educatore... certo è il rischio che queste realtà qui spariscano ed è ed è un rischio costante perché ad ogni fine finanziamento non si sa mai se si continua. (Coordinatrice Cooperativa 2)

Il quarto e ultimo tema è riportato unicamente dagli studenti e riguarda la richiesta di una maggiore personalizzazione delle attività. Se la maggior parte di loro si limita ad affermare che «non cambierebbe nulla» (Studente 4), almeno tre studenti evidenziano la volontà di poter partecipare a un numero più elevato di laboratori creativi e chiedono una revisione del loro orario, in modo da evitare sovrapposizioni e da poter scegliere con più autonomia le attività a cui partecipare. Da notare è anche la sottolineatura offerta da un altro studente (2) nei confronti dei momenti di colloquio individualizzato con gli educatori; il ragazzo, infatti, attribuisce a tale momento un vissuto di difficoltà che contrasta



con la positività riscontrata nella comunicazione all'interno del grande gruppo: «Mi riesco ad aprire di più quando sono in gruppo, cioè riesco ad essere di più me stessa quando ci sono tante persone perché stare da soli mette abbastanza a disagio o anche solo con una persona».

## 7. Discussione dei risultati

I risultati presentati nel precedente paragrafo permettono di fornire delle risposte puntuali alle tre domande che hanno guidato il lavoro di ricerca. Relativamente alle prime due domande, focalizzate sugli elementi di coerenza e di differenziazione nella valutazione dell'intervento educativo e nella definizione dei fattori che hanno condotto all'indebolimento del rapporto tra studenti e scuola, occorre evidenziare una tendenziale uniformità nelle considerazioni riportate dalle figure educative (insegnanti e educatori) e di coordinamento del progetto e la presenza del punto di vista spesso disallineato da parte dei genitori e, in misura minore, degli studenti. Sono due gli ambiti in cui tale disallineamento è maggiormente evidente:

- a) Relativamente all'impatto formativo i genitori sono gli unici soggetti che faticano ad attribuire al progetto effetti positivi, mentre educatori, insegnanti, studenti, dirigente e coordinatori individuano dei cambiamenti positivi in relazione allo sviluppo di competenze relazionali e di quella di imparare a imparare (limitatamente alla rimotivazione all'apprendimento).
- b) Per quanto riguarda la definizione dei fattori di indebolimento del rapporto tra scuola e studenti, gli studenti e i genitori sono gli unici soggetti che attribuiscono una notevole influenza ai fattori endogeni, in particolare alle difficoltà nella relazione tra pari; gli altri soggetti, al contrario, sottolineano il maggior effetto dei fattori esogeni, in particolare quelli legati a situazioni familiari caratterizzate da svantaggio socio-educativo. Gli educatori, infine, a differenza di tutti gli altri soggetti, rimarcano il ruolo negativo giocato dalla scarsa autostima percepita dagli studenti e dal debole senso di auto-efficacia e li mettono in connessione con i fallimenti vissuti a scuola nel percorso compiuto dagli studenti tra Primaria e Scuola Secondaria di I grado.

Tale disallineamento, ancorché parziale, nelle percezioni e rappresentazioni dei diversi soggetti relativamente ai fattori di rischio dispersione e agli obiettivi raggiunti dal progetto costituisce un risultato che impone una riflessione rispetto al ruolo attribuito a genitori e studenti all'interno del progetto. In continuità con quanto affermato dalle raccomandazioni comunitarie sugli interventi di prevenzione alla dispersione (Commissione Europea, 2014) e nell'ottica di fornire spunti di ri-progettazione dell'intervento, diventa opportuno pensare ad

un ruolo di maggiore responsabilità di studenti e genitori nelle diverse fasi dell'intervento educativo, come ampiamente mostrato dai contributi riguardanti il movimento Student Voice (Fielding, 2001; Gemma & Grion, 2015): in sede di progettazione iniziale, mediante una definizione condivisa degli obiettivi dell'intervento; durante e alla fine dell'intervento attraverso il monitoraggio di tali obiettivi realizzato anche con il contributo di genitori e studenti.

In generale e al di là di tali elementi di disallineamento, si rileva la presenza di un elevato grado di coerenza tra gli obiettivi dell'intervento educativo e quanto percepito dai soggetti coinvolti, soprattutto per via dell'effetto assai positivo – sottolineato da tutti i soggetti intervistati – delle metodologie laboratoriali e artistiche che sembrano aver svolto il ruolo maggiormente determinante nella rimotivazione all'apprendimento degli studenti e nel facilitare la costruzione di relazioni positive tra i pari.

I risultati riguardanti la terza domanda di ricerca, relativa alla valutazione del coordinamento pedagogico del progetto, mostrano una generalizzata tendenza a rimarcare le fragilità di tale ambito e a suggerire una duplice area di cambiamento: a) il miglioramento dell'azione di supervisione pedagogica rispetto alla valorizzazione della complementarietà professionale di educatori e insegnanti (definizione accurata dei ruoli e delle aree di responsabilità, definizione delle aree di collaborazione e lavoro congiunto, allestimento di pratiche consolidate di progettazione e valutazione condivisa; allestimento di routine di analisi congiunta di tali pratiche); b) l'adozione di pratiche sistematiche di valutazione e monitoraggio dell'intervento educativo, con particolare riferimento all'utilizzo di strumenti di documentazione che siano in grado di rendere visibile l'evoluzione degli apprendimenti e dei cambiamenti di ragazze e ragazzi. Da questo punto di vista, è opportuno che chi svolge il ruolo di supervisione dell'equipe formata da educatori e insegnanti sappia introdurre strumenti di documentazione che non vengano percepiti in ottica rendicontativa, ma il cui utilizzo divenga occasione costante di confronto sulla pratica educativa e sul suo monitoraggio.

## 8. Conclusioni

In sede conclusiva è opportuno condurre una breve rilettura delle principali questioni emerse nel precedente paragrafo. Due sono le questioni che si desidera approfondire; entrambe riguardano la qualità del rapporto tra scuola e agenzie educative ed entrambe aprono interrogativi che richiedono di intraprendere nuove linee di indagine: a) la relazione professionale tra educatori e inse-

gnanti nella conduzione congiunta di interventi educativi; b) il supporto professionale da fornire a educatori e insegnanti per la conduzione congiunta di tali interventi.

Relativamente alla prima questione si consideri il fattore a cui è attribuita maggior efficacia rispetto al raggiungimento degli obiettivi del progetto SpazioArteeducazione che, come osservato sopra, riguarda l'approccio didattico di tipo artistico e laboratoriale (Zecca, 2016) che caratterizza il dispositivo formativo messo in atto e il suo effetto in termini di rimotivazione all'apprendimento degli studenti. Tale attribuzione di efficacia, riscontrata in tutti i soggetti intervistati, conferma quanto presente in letteratura (Pandolfi, 2017) e nelle indicazioni comunitarie (Comunità Europea, 2013) rispetto agli interventi di contrasto alla dispersione scolastica e, quindi, a situazioni di conclamato o fortissimo rischio di abbandono. Infatti, se limitatamente a tali situazioni le "forme scuola" che si basano su metodologie strettamente laboratoriali e che spesso trovano luogo fuori dai contesti e dai vincoli scolastici "tradizionali" – si consideri il caso delle "scuole di seconda opportunità" o della "scuola popolare" (Secci, 2017; Zecca & Cotza, 2022) – sono quelle che hanno mostrato maggiore efficacia (Triani, Ripamonti & Pozzi, 2015), per quel che riguarda gli "interventi di prevenzione", diretti ad una platea assai più ampia ed eterogenea di studenti, è lecito domandarsi quanto sia opportuno affidare l'elaborazione di tale approccio didattico ad agenzie educative esterne alla scuola: fino a che punto è opportuno delegare al privato sociale non già la conduzione di azioni educative e didattiche di supporto a quella scolastica, quanto piuttosto l'elaborazione di approcci pedagogici alternativi o complementari a quelli presenti a scuola? Quali effetti istituzionali presenta una tale scelta di deresponsabilizzazione dell'istituzione scolastica rispetto al proprio ruolo di costruzione del progetto educativo e didattico di formazione dei cittadini e delle cittadine più giovani? Uno dei rischi, assai concreto e ben radicato nella quotidianità educativa della scuola, è di delegittimare la professionalità degli insegnanti affidando "all'esterno", a professionalità educative assai diverse da quelle pensate istituzionalmente per rivestire il ruolo di insegnante, quello spazio di cambiamento e riprogettazione che costituisce una condizione fondamentale per tenere viva la capacità della scuola di rispondere al proprio mandato civile. La soluzione – certamente – non può essere quella di ridurre l'indispensabile contributo del terzo settore o anche solo di limitarne le sfere d'azione. Piuttosto, la sfida da percorrere sembra essere quella di creare le condizioni per rendere generativo il rapporto tra scuola e agenzie educative, anche in direzione di una positiva trasformazione dell'istituzione scolastica. In questo senso l'equipe multiprofessionale in cui educatori e insegnanti lavorano in modo congiunto rappresenta uno spazio di effettiva contaminazione tra approcci educativi e didattici complementari; ma a quali condizioni? Quali fattori rendono l'equipe un dispositivo capace di mettere in

dialogo professionali complementari e, al contempo, di progettare e accompagnare azioni educative? In che modo l'equipe multiprofessionale può costituire il luogo di elaborazione di un pensiero educativo della comunità territoriale e non solo di una delle tante agenzie che la abitano?

Si tratta, per fornire una risposta iniziale a tali quesiti, di definire con accuratezza ruoli e funzioni di educatori e insegnanti all'interno di tali equipe e di riconoscerli professionalmente nei rispettivi contesti; ancora prima, però, si tratta di delineare il ruolo di supervisione dell'equipe, sia rispetto alla tipologia di competenze professionali necessarie, sia relativamente alla collocazione di tale figura, "interna" alla scuola come nel caso del pedagogo scolastico che sta trovando alcune stimolanti sperimentazioni iniziali (Perillo & Corbi, 2018) o esterna.

I risultati della presente ricerca mostrano i limiti di un lavoro di supervisione pedagogica priva di precisi confini professionali e organizzativi e che non risponde a obiettivi definiti congiuntamente dalle diverse agenzie educative coinvolte. In questo senso, un primo elemento da considerare, sia mediante la realizzazione di studi empirici focalizzati su tale figura, sia in sede di progettazione di interventi educativi, riguarda la definizione del ruolo e delle funzioni del coordinatore dell'equipe multiprofessionale. Un secondo elemento da mettere a fuoco, e a questo strettamente connesso, fa riferimento alla professionalità di tale figura e, parallelamente, alle competenze professionali necessarie a educatori e insegnanti per lavorare proficuamente all'interno di un'equipe costituita da molteplici sguardi educativi. Quest'ultimo elemento, in particolare, chiama in causa la duplice questione della formazione professionale degli educatori in ambito scolastico (quali competenze didattiche sono necessarie per gli educatori che lavorano in tali contesti? Quali percorsi formativi pre-service e in-service?) e degli insegnanti che rivestono ruoli di coordinamento e supervisione all'interno dei contesti scolastici e in collaborazione con agenzie educative esterne; le cosiddette "middle leadership skills", sempre più necessarie per permettere alle istituzioni scolastiche di entrare in dialogo con la comunità e di condurre collaborativamente azioni educative (Pirola, 2015; Agrati, 2018), mancano tuttavia di una definizione teorica accurata (De Nobile, 2017) e del dovuto riconoscimento contrattuale e professionale all'interno della scuola e all'esterno, come testimoniato dai rari programmi formativi promossi dalle università rispetto a tale area di sviluppo professionale dei docenti (Balconi et al., 2020).

In chiusura e allargando lo sguardo all'intero sistema di formazione, ci si può domandare quale soggetto possa essere in grado di promuovere lo sviluppo professionale di tali figure; quale supporto può fornire l'università nel favorire la crescita di professionalità educative capaci di lavorare tra scuola e territorio, di costruire un sapere pedagogico e didattico organico e generativo e di agire

proficuamente all'interno di equipe multiprofessionali? E in senso ancora più ampio, quale contributo può offrire l'università nell'accompagnare il sistema di formazione, le scuole e le agenzie educative del terzo settore, ad interagire in forma coesa e competente? Sono questi interrogativi che nascono dalla presente ricerca e che, assumendo un rilievo particolarmente significativo nell'attuale dibattito sui "Patti educativi di comunità", richiedono risposte quantomai urgenti.

### Riferimenti bibliografici

- Agrati S. L. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2): 48-61. DOI: 10.13128/formare-23354.
- Axé Italia (2019). Testo disponibile al sito <https://www.projettoaxe.org/progetti/progetto-doors-porte-aperte-al-desiderio/> (data di consultazione: 05/05/22).
- Alves R. A. (2015). *Pedagogia del desiderio. Bellezza ed eresia nell'esperienza educativa*. Bologna: EDB.
- Azzolini D. e Barone C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31: 82-96. DOI: 10.1016/j.rssm.2012.11.002.
- Balconi B., Nigris E., Reggiani A. e Vannini I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35): 215-239. DOI: 10.19241/lll.v16i35.485.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Ballarino G. e Checchi D., a cura di (2006). *Scelte individuali e vincoli strutturali. Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*. Bologna: il Mulino.
- Batini F., & Bartolucci, M., a cura di (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Beach D. and Sernhede O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2): 257-274. DOI: 10.1080/01425692.2011.547310.
- Benvenuto G., (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bezzi C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Checchi D. (2008). Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore. INVALSI report.
- Checchi D. (2010) Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana, *Politica Economica*, 26(3): 359-386. DOI: 10.1429/33587.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.

- Commissione europea (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Rapporto Eurydice e Cedefop*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Consiglio d'Europa (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Contini D., & Azzolini D. (2016). Performance and decisions: Immigrant-native gaps in educational transitions in Italy. *Journal of Applied Statistics*, 43(1): 98-114. DOI: 10.1080/02664763.2015.1036845.
- De Nobile J. (2017). Towards a theoretical model of middle leadership in schools, *School Leadership & Management*, 38(4): 395-416. DOI: 10.1080/13632434.2017.1411902.
- Eurostat (2021a). Early Leavers from Education and Training. Testo disponibile al sito: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training) (data di consultazione: 29/03/22).
- Eurostat (2021b). Statistics on Young People Neither in Employment nor in Education or Training. Testo disponibile al sito: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics\\_on\\_young\\_people\\_neither\\_in\\_employment\\_nor\\_in\\_education\\_or\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training) (data di consultazione: 29/03/22).
- Fielding M. (2001). Students as Radical Agents of Change, *Journal of Educational Change*, 2: 123-41. DOI: 10.1023/A:1017949213447.
- Gemma C., Grion V. (2015). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna Editore.
- Gentles S. J., Charles C., Ploeg J., & McKibbin K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature, *The qualitative report*, 20(11): 1772-1789. DOI: 10.46743/2160-3715/2015.2373.
- Grazioli D. (2021). I patti territoriali: una soluzione organizzativa a istanze educative. *Dirigenti Scuola*, 40: 185-209.
- Guba E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Heath A. & Brinbaum (2007), Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment, *Ethnicities*, 7(3): 291-304. DOI: 10.1177/1468796807080230.
- Heath A., Rethon C. and Kilpi E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment, *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235. DOI: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134728.
- Lamb S., Markussen, E., Teese R., Sandberg N., & Polese J. (2011). *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. London, UK - New York, NY: Springer.
- Lotti P., & Pedani V. a cura di (2016). *Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale*. Indire.
- Martini, A. & Trivellato U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio
- OECD (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021\\_b35a14e5-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en) (data di consultazione: 29/03/22).

- MIUR (2018). Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Testo disponibile al sito: [www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t](http://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t) (data di consultazione: 28/03/22).
- MIUR (2021a). Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020. Roma: MIUR - Ufficio di Statistica e studi. Testo disponibile al sito: [miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t](http://miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t) (data di consultazione: 28/03/22).
- MIUR (2021b). La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020. Roma: MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Testo disponibile al sito: [miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset\\_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020](http://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020) (data di consultazione: 28/03/22).
- Mocetti S. (2007). Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria. Relazione presentata alla XIX Conferenza SIEP Società Italiana di Economia Pubblica.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Pandolfi L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16(3): 67-78. DOI: 10.13128/formare-19127.
- Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30): 52-64. DOI: 10.19241/lll.v13i30.94.
- Perillo P. & Corbi E. (2018). Il pedagogo per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa. In Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S. e Piccinno M., a cura di, *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce: Pensa MultiMedia, 677-685.
- Pirola L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as "Instrumental Functions". *ECPS Journal*, 11: 89-101. DOI: 10.7358/ecps-2015-011-piro.
- Romito M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie, *Scuola Democratica*, 2: 441-460. DOI: 10.12828/77425.
- Scales H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*, 62: 339-343. DOI: 10.1080/00220671.1969.10883861.
- Secci C. (2017). La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future. *Educazione Aperta*, 1: 143-158.
- Triani P., Ripamonti E. & Pozzi A. (2015). *Centra la scuola, interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Zecca L., & Cotza, V. (2022). Tracce di scuola attiva nella pedagogia popolare e nelle esperienze di seconda opportunità. In P. Lucisano & A. Marzano (a cura di), *Quale*

*scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, Atti del Convegno Internazionale SIRD (Roma, 25-26 novembre 2021) (pp. 103-117). Lecce: Pensa MultiMedia.

Zecca L., Passalacqua F. e Ribis A. (2020). Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e II grado, *Formazione, Lavoro, Persona*, 30: 147-166.