

# LA DISPERSIONE SCOLASTICA NELL'EMPOLESE

## Atti del Seminario di Studi

---

Empoli – Giovedì 27 maggio 1999

Interventi di:

**Prof. Antonio Di Florio** – Sovrintendente regionale  
alla Pubblica istruzione

**Dott. Carlo Mariani** – Centro Studi «Bruno Ciari»

**Prof. Enzo Catarsi** – Università di Firenze

**Prof. Franco Cambi** – Università di Firenze

**Prof. Franco Frabboni** – Università di Bologna

Copyright Centro Studi «Bruno Ciari»  
Empoli - Ottobre 1999

## Indice

<i>Il Centro Studi «Bruno Ciari» e la dispersione scolastica</i> Dal Piano Integrato di Area alla costituzione dell'Osservatorio scolastico del Circondario .....	5
di Carlo Mariani	
<i>Disagio scolastico e dispersione</i> <i>nelle scuole dell'Empolese-Valdelsa</i> .....	14
di Enzo Catarsi	
<i>La dispersione scolastica: tra diagnosi e terapia</i> .....	33
di Franco Cambi	
<i>Individualizzazione e orientamento</i> <i>per combattere la dispersione scolastica</i> .....	41
di Franco Frabboni	
<i>Indicazioni bibliografiche sulla dispersione scolastica</i> .....	50
di Riccardo Poli	
 I DATI STATISTICI NELL'EMPOLESE-VALDELSA 1997-98	
<i>La Scuola Media Inferiore</i> Gli iscritti, i promossi, le ripetenze, il confronto con le statistiche provinciali .....	61
<i>La Scuola Media Superiore</i> La scelta dopo la Terza Media .....	75
<i>La Scuola Media Superiore</i> I dati sulla dispersione .....	87



## Il Centro Studi «Bruno Ciari» e la dispersione scolastica

Dal Piano Integrato di Area alla costituzione  
dell'Osservatorio scolastico del Circondario

di Carlo Mariani\*

### **Premessa**

Non è facile addentrarsi nel territorio complesso della dispersione scolastica, un fenomeno che caratterizza con sempre maggiore frequenza la realtà giovanile. Anche la stessa definizione di abbandono, o *dropping out*, termine che è oramai adottato dall'attuale letteratura pedagogica, non ha ancora raggiunto una precisa connotazione, e questo non tanto per la mancanza del supporto scientifico ad un ambito che rivela, anzi, un notevole interesse, ma soprattutto per la vastità orizzontale del problema, che assume connotazioni e sfumature psicologiche e sociologiche, prima ancora di quelle educative.

Al centro dei progetti di riforma e di riordino dei cicli promossi dal ministro Berlinguer, la realtà della dispersione è ai primi posti tra le patologie gravi della scuola italiana. Si può dire, anzi, che una delle motivazioni centrali della proposta muova proprio dalla precisa istanza di fronteggiare e combattere in modo capillare la dispersione, con l'obiettivo di garantire e tutelare il diritto allo studio, l'accesso dei giovani all'istituzione scolastica e il loro conseguente successo negli studi.

L'abbandono, pur rientrando all'interno del contenitore più vasto della dispersione, non è pertanto riconducibile ad un'unica definizione perché la varietà interna del problema, i complicati meccanismi di sovrapposizione di senso, il fatto che l'accezione scolastica vada poi collegata a una visione d'insieme del ragazzo, tutti questi aspetti indicano che siamo

---

\* Consulente editoriale e collaboratore del Centro Studi «Bruno Ciari», per il quale ha coordinato l'Équipe di Area del P.I.A. empolese.

di fronte ad una «costellazione di fenomeni» complementari e reciproci, strettamente connessi tra loro (Liverta Sempio, 1999). Tuttavia, alcuni studi (Gattullo, 1990; Besozzi, 1993) indicano nel concetto di dispersione anche una forte contraddizione interna, rivelandosi una sorta di grande *eufemismo* della reale situazione scolastica italiana, in quanto l'utilizzo del termine si tradurrebbe in «un'operazione di occultamento dei processi di selezione scolastica tuttora operanti nella nostra scuola» (Liverta Sempio, 1999, 6).

Di fatto, la dispersione rimette in circolo tutta una serie di domande essenziali sulla natura della didattica e sulla funzione della scuola, almeno di quella che abbiamo conosciuto fino ad oggi. L'assenteismo degli scolari, l'evasione, l'abbandono, sono in molti casi una conseguenza dell'assenteismo della scuola, delle scarse motivazioni che aleggiano nel complicato universo della funzione docente, ma anche una conseguenza della sempre minore fiducia che i giovani hanno verso l'istituzione scolastica. Allora, la rottura del patto formativo tra la scuola e lo studente non può che trovare risposte in una *riscrittura* di certe procedure, in un mutamento di fondo dei progetti, dei programmi scolastici, della funzione di accoglienza che alla scuola sono delegati.

### **La dispersione attraverso la lettura dei dati statistici e il nuovo progetto del Sistema Informativo Distribuito**

La realtà e lo stato attuale della dispersione si riduce ai minimi termini e si concretizza attraverso le percentuali e i dati statistici, che rivelano in Italia una situazione inquietante: soltanto poco più della metà degli studenti italiani che si iscrivono alle elementari porta a termine il proprio corso di studi; o ancora, da un altro punto di osservazione, soltanto 644 studenti italiani su 1000 iscritti alla scuola media inferiore, raggiunge il diploma della secondaria superiore (dati Censis riferiti all'anno scolastico 1992-93).

Il fenomeno della dispersione – ma qui rimando agli studi autorevoli di Franco Cambi, Enzo Catarsi e Franco Frabboni per quanto concerne l'approfondimento scientifico e le proposte operative – è decisamente contenuto alle elementari e cresce progressivamente alla media inferiore e alle superiori, in particolare negli istituti professionali, dove si manifesta, tra l'altro, un circuito vizioso tra i dati qualitativi dell'accesso, il numero delle ripetenze e in ultimo l'abbandono scolastico. I dati che emergono dalle rilevazioni del Censis – e nello specifico quello della selezione –

tendono a riprodurre le condizioni territoriali e sociali dell'utenza: i tassi di mancato conseguimento della licenza della scuola dell'obbligo variano in misura notevole da nord a sud. Nel nord-est, ad esempio, le persone tra i 15 e i 19 anni che non hanno varcato il limite della scuola dell'obbligo è del 3,5%, mentre sale al 13,8% nel sud-isole.

Ma la dispersione è anche e soprattutto un fenomeno legato alle condizioni sociali, più che a quelle economiche. La percentuale degli abbandoni, come si può vedere dallo studio di Enzo Catarsi pubblicato in questo numero del «Processo Formativo», è molto più bassa nel liceo classico che non negli istituti tecnici, con una puntualizzazione che è però molto eloquente. Nell'anno scolastico 1994-95, infatti, tra i ragazzi della quinta liceo classico il 43,6% ha il padre laureato, mentre tra gli studenti dell'istituto tecnico questa peculiarità si riduce soltanto al 6%.

Come si vede da questi rapidi esempi, le possibilità di lettura che offre il tema della dispersione sono molteplici e variano a seconda della prospettiva in cui si vuol porre anche una singola porzione dell'intero problema. Quello che emerge dalle ricerche quantitative effettuate in ambito anglosassone, ma anche in Italia, è che la complessità del *drop out* prevede, in primo luogo, il ricorso a un elevato numero di indicatori, e, in seconda battuta, richiede la necessità di uniformare gli indicatori ad uno standard nazionale e internazionale.

Un esempio su tutti, nel quale ci siamo imbattuti nella rielaborazione dei dati relativi alla zona empolese, è stata la motivazione che ha prodotto l'abbandono. In questo caso, le tipologie previste dalle tabelle ordinate dal Provveditorato agli studi non ottemperavano all'esigenza di una specifica individuazione delle cause, perché troppo generiche e non individualizzate. In più di un'occasione ci siamo trovati di fronte a dati che non offrivano la possibilità di una comprensione specifica di *quella situazione*, rendendo di fatto inadatta anche un'eventuale risposta in termini operativi.

In Italia la definizione statistica del fenomeno è stata elaborata finora dal Censis sulla base dei rilevamenti raccolti dall'ISTAT. Ma tra gli studiosi italiani del *drop out* c'è chi ha sottolineato i limiti e le carenze di queste indagini: limiti che vanno dalla scarsa frequenza delle rilevazioni alla loro irregolarità e rarefazione, dai ritardi con cui esse vengono distribuite e commentate, fino addirittura alla validità metodologica dei dati stessi, che non offrono la possibilità di essere disaggregati e filtrati secondo criteri di maggiore significatività (Gattullo, 1989). Un'esigenza invece molto sentita è quella di una progressiva *individualizzazione* della dispersione, che consentirebbe di effettuare un monitoraggio più preciso, e

quindi efficace, in direzione del recupero e del riequilibrio della situazione scolastica dell'allievo.

I riferimenti all'ambiente sociale, antropologico e culturale della famiglia; l'intero percorso scolastico dell'allievo, opportunamente segnato da indicatori effettivamente rilevanti (come i dati del cognitivo; lo svolgimento della dimensione affettiva e relazionale), rappresentano un obiettivo che la nuova tipologia degli osservatori scolastici dovrà porsi in maniera prioritaria, in una chiave concretamente operativa, e non più e soltanto nell'ottica del rilevamento di numeri, peraltro già vecchi al momento in cui vengono resi noti.

Un orizzonte nuovo, anche in questo caso, sembra aprirsi all'interno del Ministero della Pubblica Istruzione, che sta portando avanti, dall'ottobre 1997, un progetto innovativo di comunicazione interconnessa per la gestione del Sistema Educativo Nazionale con l'obiettivo di collegare, agli inizi del 2000, oltre 13.000 scuole con migliaia di uffici decentrati e direttamente con il Ministero. Questo programma rivoluzionerà il sistema di gestione della scuola, dalle procedure amministrative centrali al sistema di interazione telematica con gli uffici periferici, fino alla gestione dei processi amministrativi e didattici di ogni singola autonoma situazione scolastica. All'interno di questo progetto di sviluppo si colloca, in una posizione di rilievo, il piano di riorganizzazione globale dei molti, forse troppi, osservatori scolastici che hanno svolto fino ad oggi la funzione di monitoraggio di flussi, iscrizioni, promozioni, abbandoni e via dicendo.

Il Ministero ha affidato alla EDS (una software-house americana tra le più importanti del mondo, con un'importante filiale anche in Italia) il compito di realizzare questo immenso e, per certi versi, straordinario programma. Il passaggio dal precedente Sistema Informativo Centralizzato, che collegava il Mainframe del Ministero della Pubblica Istruzione soltanto con i Provveditorati agli Studi, all'attuale Sistema Informativo Distribuito, che collegherà in rete tutte le istituzioni scolastiche, nasce sia dalle nuove esigenze di flessibilità delle applicazioni a fronte di esigenze locali, sia dal bisogno di autonomia operativa degli uffici, sia dall'irrinunciabile sviluppo dell'automazione degli uffici stessi.

Alla fine del 1998 risultano già installati 137 Server dipartimentali dislocati sul territorio, e circa 3700 stazioni allacciate negli Uffici Centrali, nei Provveditorati, nelle Sovrintendenze e nei siti speciali. Inoltre è stato realizzato il *Nuovo Ambiente Scuola*, un software destinato alle segreterie di tutte le scuole che consente di svolgere: 1) funzioni di informatica individuale (elaborazione di testi, foglio elettronico, ecc.); 2) funzioni di automazione d'ufficio (protocollo, pratiche, posta elettronica, ecc.); 3) funzioni gestionali del Sistema Centrale; 4) funzioni di automazione delle

segreterie scolastiche (bilancio, stipendi, alunni, personale, biblioteca, magazzino, ecc.). È iniziata, inoltre, l'attività di formazione e assistenza al personale delle segreterie che dovrà consentire a tutti coloro che operano in questo settore di dialogare in tempo reale attraverso l'acquisizione di un linguaggio informatico di base, necessario al completamento del Sistema Informativo Centralizzato e al suo pieno funzionamento.

Un settore che è stato privilegiato e, in corso d'opera, notevolmente migliorato, è quello che riguarda la nuova strutturazione dell'osservatorio scolastico, che vedrà, sul piano organizzativo, la costituzione di un tavolo di riflessione permanente a livello regionale, mentre al livello operativo e di rilevamento dei dati si sta procedendo alla capillare diffusione del programma EDS, con i relativi standard informatici.

### **Il Centro Studi «Bruno Ciari», la dispersione scolastica e i Piani Integrati di Area**

Quello della dispersione scolastica è un settore nuovo delle attività del Centro Studi «Bruno Ciari» e si inserisce per la prima volta, a partire dall'anno scolastico appena concluso, nella strutturazione del Piano Integrato di Area della zona Empolese, cioè di quei progetti che, secondo la legge 41 del 23 giugno 1993, sono «indirizzati al sostegno e alla qualificazione dell'attività educativa e didattica della scuola, sia mediante interventi volti a prevenire situazioni di insuccesso, di dispersione o di esclusione, sia attraverso l'aggiornamento dei metodi e delle strumentazioni didattiche, sia per mezzo di esperienze di ricerca e di sperimentazione».

Due sono i dati interessanti, a mio avviso, che fanno da cornice ai contributi scientifici che «Il Processo Formativo» ospita in questo numero, e che sono il risultato del Seminario di studio sulla *Dispersione scolastica nell'Empolese*, promosso recentemente dal Centro Studi «Bruno Ciari»\*.

Il primo dato riguarda il grande attivismo politico che si registra in campo politico (Meacci, 1998), e che si è tradotto in una serie di provve-

---

\* Il Seminario di studio sulla *Dispersione scolastica nell'Empolese*, di cui riproduciamo nella seconda parte della rivista, i dati statistici più rilevanti, si è svolto giovedì 27 maggio 1999 e ha visto la partecipazione, oltre all'autore di queste pagine, del Sovrintendente regionale alla Pubblica istruzione, Prof. Antonio Di Florio; del Prof. Franco Cambi (docente di Filosofia dell'educazione, Università di Firenze); del Prof. Enzo Catarsi (docente di Pedagogia generale, Università di Firenze); del Prof. Franco Frabboni (docente di Pedagogia generale, Università di Bologna).

dimenti legislativi, al centro dei quali si trova la scuola con le sue «molte possibili riforme», alcune peraltro già operative. Il secondo elemento è quello che vede al centro l'autonomia scolastica: un argomento ricco di prospettive educative nuove e di un aggiornamento della funzione scolastica, del ruolo docente, del rapporto tra le diverse istituzioni educative che agiscono sul territorio.

Sulla scuola dell'autonomia si è scritto e detto molto: uno degli aspetti che però andranno meglio chiariti è il livello e il grado di sviluppo che dovrà assumere l'interazione tra scuola e territorio, che è come dire tra scuola, Enti locali, agenzie formative extrascolastiche. Proprio in questa direzione intende muoversi l'azione del Centro Studi «Bruno Ciari», come nucleo di raccordo e di filtro tra queste diverse opportunità che si presentano all'orizzonte, valorizzando e spingendo sul pedale dell'autonomia, intesa soprattutto come autonomia progettuale e programmatica degli istituti.

Da questo contesto legislativo emerge, a mio avviso, una più stretta correlazione tra la scuola, le Regioni e gli Enti locali, da prolungare verso un'integrazione delle competenze e delle risorse; verso una programmazione dell'offerta formativa che tenga attentamente in considerazione le specifiche realtà zonali, i bisogni, la qualità dell'offerta formativa, la tradizione storica ed economica del territorio, le esperienze e la professionalità del mondo docente.

Il tema della *integrazione* rappresenta peraltro una costante delle politiche regionali intorno alla formazione, e si traduce nella necessità di potenziare il rapporto tra istruzione, formazione e territorio, nella direzione di una cooperazione tra i vari soggetti educativi presenti a livello locale. In questo senso dovrà essere pienamente riconosciuta, anche da parte della scuola – e a maggior ragione da parte della scuola dell'autonomia – la funzione di stretta presenza collaborativa e funzionale del Centro Studi «Bruno Ciari», come strumento tecnico di consulenza, di progettazione e di intermediazione, sia scientifica che operativa, tra Scuola e Enti locali. E non si tratta di un luogo comune: è, dal mio punto di vista, un'esigenza primaria, soprattutto in un contesto, come quello dell'Empolese e della Valdelsa, in cui l'offerta formativa, in modo significativo per la prima infanzia, è molto ricca, diversificata e di livello notevole.

Si tratterà semmai, nell'ottica della dispersione scolastica e dello svantaggio, di indirizzare interventi opportuni nella direzione della scuola elementare, media inferiore e superiore, valorizzando strutture che sono presenti con una loro precisa strategia, coinvolgendo non soltanto i Comuni che partecipano al Piano Integrato della zona Empolese, ma tutti gli enti locali che danno vita al Centro Studi «Bruno Ciari», attraverso le di-

verse realtà scolastiche ed extrascolastiche, in primo luogo i Laboratori, l'Agenzia formativa del Circondario, le strutture dell'AA.SS.LL., le associazioni: presenze che, nel loro insieme, potrebbero svolgere un ulteriore nodo di sviluppo in vista di un vero *sistema formativo integrato*.

A sei anni di distanza dalla legge regionale che rendeva attuabili i Piani Integrati di Area, è oggi possibile, anche per quanto riguarda la zona empolese, un primo bilancio.

I P.I.A. dell'area empolese sono iniziati nel 1994 puntando prevalentemente sulle attività laboratoriali (musica, ceramica), sui progetti di educazione alla lettura e di drammatizzazione: hanno valorizzato cioè iniziative legate a un attivismo ludico e alla sperimentazione dei linguaggi (la manualità, il corpo, la voce). I P.I.A. si inserivano allora in una tradizione ben consolidata di proposte legate ai laboratori, ma dialogando in maniera aperta e collaborativa anche con i progetti sulla genitorialità e sulle problematiche dell'adolescenza.

Per quanto riguarda i responsabili dei progetti, negli ultimi due anni scolastici si è passati a una programmazione più complessa e articolata, più ricca sul piano metodologico e scientifico, grazie all'apporto di collaboratori e di consulenti specifici; con effetti di ricaduta e di *investimento didattico*, per quanto riguarda la costituzione di gruppi di lavoro e di riflessione su singole tematiche (l'intercultura, la multimedialità). Queste esperienze hanno affrontato, nelle scuole elementari e medie, il problema dello svantaggio linguistico dei bambini figli di immigrati, in modo particolare cinesi: un progetto che ha già dato interessanti sviluppi – ad esempio grazie alla creazione di un «Gruppo intercultura» – e che sarà ulteriormente potenziato, non soltanto con una reiterazione dell'esperienza, ma soprattutto attraverso l'aggiornamento degli insegnanti e una adeguata documentazione delle attività.

Il secondo progetto ha riguardato l'utilizzo delle nuove tecnologie, in particolare di quelle multimediali, attraverso l'attivazione di alcuni laboratori che hanno riscosso un elevato interesse da parte dei docenti e degli studenti. Anzi, in questa direzione il Centro Studi «Bruno Ciari» ha intenzione di realizzare una consulenza stabile e costante sulla multimedialità, sulle tematiche connesse all'utilizzo della rete, sulla formazione del personale docente e non docente. In questo senso la multimedialità, al di là del suo aspetto specificamente tecnico, dovrebbe coinvolgere la progettualità degli insegnanti, che hanno a questo punto la possibilità di coniugare le attività scolastiche di tipo disciplinare (il cognitivo) con attività più disinvolute, più flessibili, più accattivanti, più libere, meno strutturate, non soggette a valutazione, ma capaci di restituire moltissimo in termini di

interesse, di coinvolgimento emotivo, di prassi operativa (il metacognitivo).

### **Il Centro Studi «Bruno Ciari» e la costituzione di un Osservatorio scolastico del Circondario**

L'ultimo tassello che vorrei aggiungere è la costituzione, ormai prossima, dell'Osservatorio scolastico zonale, ristretto all'area dell'Empolese-Valdelsa e in strettissimo rapporto con le scuole, gli Enti locali, l'Osservatorio scolastico provinciale, il Provveditorato.

Questa iniziativa costituisce uno strumento essenziale per capire – al di là dei dati statistici complessivi, a cui, pure in maniera approssimativa, ho accennato in precedenza – la natura, la provenienza, le prospettive funzionali della dispersione scolastica. Il monitoraggio, la raccolta e l'analisi dei dati avverranno infatti sulla base di una precisa strategia operativa, che sarà affidata ad una équipe tecnico-scientifica e che avrà il pieno riconoscimento delle istituzioni con cui il Centro Studi «Bruno Ciari» dovrà in seguito dialogare strettamente.

È indispensabile, infatti, il ruolo collaborativo della scuola negli aspetti che riguardano il monitoraggio e il coordinamento di un'iniziativa così importante e delicata; ma risulta altrettanto necessaria una più stretta relazione tra quelli che sono i dati della dispersione, le cause del fenomeno e le modalità dell'intervento, sia nella direzione della scuola media inferiore (orientamento scolastico, corsi di recupero, doposcuola), che nella direzione della scuola media superiore per fronteggiare il fenomeno delle ripetenze e degli abbandoni che lì sono più frequenti. In questo senso l'Osservatorio rientra in un piano più complessivo e globale di rafforzamento dell'offerta formativa, in quanto integra gli sforzi fin qui prodotti nell'ambito della ricerca; promuove iniziative di sviluppo e di snellimento delle procedure burocratiche delle segreterie scolastiche; coordina il dialogo tra la scuola da una parte, e i Provveditorati, le Province e l'ente locale, dall'altra; moltiplica l'offerta di formazione in servizio verso gli insegnanti, in quanto traduce nella chiave dell'aggiornamento e dell'approfondimento alcune domande specifiche della scuola (le competenze relazionali, il metodo di studio, il bullismo).

Ma l'Osservatorio avrà un ruolo non meno importante nel rilevare i dati funzionali all'edilizia scolastica attraverso il monitoraggio delle nascite e la proiezione dei dati a medio-lungo termine, in vista del numero delle classi e della dislocazione dell'utenza tra le diverse sedi di istituto, fornendo una risposta a quelle esigenze di razionalizzazione del servizio

che provengono dai Comuni, collaborando in questo modo al miglioramento complessivo dell'offerta formativa ed evitando agli Uffici scuola un ulteriore sovraccarico burocratico.

Grazie alla costante osservazione della demografia scolastica, l'Osservatorio sarà anche in grado di stabilire una più efficace sinergia con i servizi relativi alla ristorazione e al trasporto, che costituiscono per gli Enti locali questioni estremamente attuali e quotidianamente aperte, integrando quelle attività di aggiornamento, già rivolte in passato al personale della refezione scolastica, con il supporto di informazioni statistiche in grado di ottimizzare i servizi mensa e trasporto.

Dunque, un Osservatorio *su misura* di chi frequenta la scuola e che dalla scuola si attende risposte convincenti; ma anche *a misura* del territorio e di chi il territorio ha la funzione di amministrare in maniera razionale ed efficiente; e infine, un Osservatorio introdotto *nella misura* dei progetti, delle proposte, inteso non soltanto come istituto statistico in miniatura, ma come stimolo ad una rinnovata capacità di programmazione educativa.

### **Riferimenti bibliografici**

Besozzi, E. (1993) *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Gattullo, M. (1989) *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e università. Le indagini speciali ISTAT*, in «Scuola e Città», XL, 1, pp. 12-45.

Gattullo, M. (1990) *La selezione scolastica in Italia dalle elementari alle medie superiori*, in «Scuola e Città», XLI, 12, pp. 539-553.

Liverta Sempio, O., (1999) *L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento*, in *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, a cura di O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti, Milano, Raffaello Cortina editore.

Meacci, P. (1998) *Autonomia scolastica, riordino dei cicli, formazione professionale*, in «Il Processo Formativo», n. 1, 1998, pp. 14-25.

# Disagio scolastico e dispersione nelle scuole dell'Empolese-Valdelsa

di Enzo Catarsi\*

## Dispersione scolastica e disagio giovanile

La dispersione scolastica costituisce oggi uno dei problemi centrali della scuola italiana e si esplicita sia – più specificamente – con un elevato tasso di ripetenze ed abbandoni, sia con il modesto livello di «alfabetizzazione scolastica» che i nostri giovani acquisiscono (Frabboni, 1998). Essa, d'altra parte, non è altro che un'espressione del disagio generalizzato che nella nostra società «complessa», dai tanti mutamenti e dalle rapide trasformazioni, caratterizza oggi l'attuale condizione giovanile (Genovese, 1998). Alla base del fenomeno, peraltro, sono da individuare aspetti interni alla scuola oltre che elementi che caratterizzano la vita sociale. Manca, in effetti, almeno in generale, una effettiva integrazione tra le poche agenzie formative extrascolastiche e la scuola, così come evanescente è il rapporto tra quest'ultima e la famiglia. Allo stesso modo è da qualificare il rapporto tra gli insegnanti e gli alunni, con la necessità che i primi acquisiscano quelle conoscenze di tipo psicologico che solo pochi hanno appreso sulla base di una riflessione personale sull'esperienza compiuta e che ancora oggi non trovano posto nel percorso formativo degli insegnanti italiani.

Al contempo non può essere sottaciuto il peso che la mancata risoluzione del problema della continuità educativa ha nel produrre il fenomeno del disagio scolastico. Il «salto» che i bambini ed i ragazzi debbono compiere passando dalla scuola elementare alla scuola media e da questa alla secondaria superiore è veramente arduo e tale da provocare in alcuni casi disaffezione e rigetto rispetto alla esperienza scolastica. Anche i dati relativi alla situazione toscana ed empolesse, che prenderemo in esame più avanti, confermano la veridicità di questa ipotesi, favorendo peraltro una

---

\* Docente di Pedagogia generale e Letteratura per l'Infanzia nell'Università di Firenze, e Direttore del Centro Studi «Bruno Ciari».

riflessione più complessiva sulle cause della dispersione e sullo stesso significato della categoria del disagio, che manca ancora oggi di una definizione puntuale ed unanimemente accettata. Quello che è evidente è che essa è stata inizialmente collegata alla complessità sociale ed alle difficoltà di inserimento nella società civile che i giovani incontrano in maniera sempre più ricorrente. In un secondo tempo la specificità del disagio giovanile è stata riferita ai problemi che il giovane incontra nel processo di costruzione della propria identità. Attualmente il disagio, sia scolastico che giovanile più in generale, viene messo in relazione soprattutto a comportamenti socialmente non accettati. Ben difficilmente vengono identificati come espressione di disagio comportamenti che non vadano esplicitamente contro le norme e che invece possono essere fonte di sofferenza psicologica per il soggetto, come può avvenire, in particolare, nel caso del disagio scolastico.

Quest'ultimo, in effetti, è da considerarsi anche una condizione di sofferenza psicologica del ragazzo nei confronti della propria esperienza scolastica. Esso si manifesta in generale con la perdita dell'interesse per la scuola e della motivazione per lo studio; ma in taluni casi si arriva anche a disturbi di natura psicosomatica ed a difficoltà di relazione con gli altri. Il disagio scolastico non necessariamente comporta l'abbandono, anche se questo può essere un esito prevedibile. È peraltro vero che esistono variabili diverse che concorrono alla determinazione del fenomeno. In primo luogo è così da notare che il problema è in gran parte maschile, anche se talvolta può essere proprio pure di una minoranza femminile. Altro elemento determinante è dato dalla famiglia di origine ed in particolare dal titolo di studio dei genitori, che - statisticamente parlando - conta assai più del livello economico familiare. Appare poi chiaro che il tasso di abbandono aumenta in corrispondenza con le fasi iniziali dei cicli scolastici ed in particolare nel primo biennio della scuola secondaria, anche se nella realtà empolese talvolta sembra riguardare anche le classi successive.

Per riflettere sul significato del fenomeno della dispersione può essere utile ancora oggi la definizione che ne dava Luisa Ribolzi (1984, 26) parecchi anni or sono: «La dispersione scolastica comprende l'insieme dei fenomeni che comportano un rallentamento e un'interruzione prima del conseguimento del titolo terminale nel percorso dei ragazzi all'interno della scuola, sia durante la scolarità obbligatoria che in quella secondaria. Rientrano nella dispersione le ripetenze, gli abbandoni e, nel nostro Paese, in cui l'istruzione generale è separata dalla formazione professionale gestita dalle Regioni, anche il passaggio dalla scuola a ciclo lungo a quella a ciclo breve».

L'abbandono, quindi, è da ritenere un aspetto del più complesso fenomeno della dispersione scolastica e si presenta legato al livello di selettività della scuola. Al contempo si tratta di chiarire che il termine dispersione pare voler mitigare le responsabilità della scuola come istituzione, che erano state al contrario indicate puntualmente quando nel corso degli anni Settanta si parlava di selezione scolastica. Con il termine dispersione viene infatti ad attenuarsi l'individuazione dell'oggetto e del soggetto ed è quindi assai più difficile capire se sono gli studenti che «si disperdono» oppure è la scuola che «li disperde». È significativo quanto al riguardo ha scritto Mario Gattullo (1990, 549): «È probabile che la diffusione del nuovo termine sia stata facilitata dalla sua «morbidezza»: la dispersione è meno «cattiva» della selezione, non evoca conflitti e intenzioni (di individui e gruppi sociali), rinvia all'ipotesi che la responsabilità principale degli insuccessi a scuola sia degli alunni e delle loro famiglie. Insomma, mentre la società e la scuola selezionano, gli scolari si disperdono».

Il termine insuccesso, in effetti, sembra escludere «di principio» le responsabilità della scuola, visto che si riferisce alla situazione soggettiva del ragazzo, piuttosto che al gruppo statisticamente definito. Tuttavia è anche chiaro che il soggetto dell'insuccesso scolastico è difficile da individuare, perché se è vero che il primo pensiero va al ragazzo che non riesce ad ultimare il grado di scuola che aveva iniziato, è altrettanto evidente che esistono le responsabilità della famiglia e della scuola. La prima prova evidentemente una delusione e può anche rendersi conto del fatto di non essere riuscita a dare al figlio gli strumenti necessari per riuscire. La stessa scuola, peraltro, può essere causa determinante dell'insuccesso, non essendo stata capace di individualizzare il proprio intervento e di promuovere le potenzialità del singolo allievo, come anche alcuni insegnanti più avvertiti dimostrano ormai di avere chiaro.

### **La realtà della regione Toscana**

Prima di esaminare i dati specifici relativi alla realtà empolese può essere utile inquadrare il fenomeno della dispersione, espressione in qualche modo del più complessivo disagio scolastico, così come si presenta a livello regionale e provinciale, che peraltro è caratterizzato in generale da un quadro migliore rispetto a quello nazionale (i dati sono ricavati da Regione Toscana-Istituto degli Innocenti, 1999). In effetti, tanto per chiarire, i dati relativi al non conseguimento dell'obbligo denunciano una situazione di difficoltà che ancora permane nella scuola italiana. Il censimento del

1991, infatti, fa risaltare il dato concernente il non conseguimento della licenza dell'obbligo da parte dei giovani dai 15 ai 18 anni che avrebbero invece dovuto conseguirla. La percentuale è del 9% in Italia e del 5,4% in Toscana, con una differenziazione significativa, peraltro, anche a livello regionale, visto che si va dal massimo di Pistoia con 7,5 al minimo di Arezzo con 3,7. Sotto la media è anche la situazione della provincia di Firenze.

Più specificamente per quanto riguarda la dispersione scolastica occorre poi rilevare che essa è calcolata ufficialmente tenendo di conto dei ritirati ufficialmente entro il 15 marzo di ogni anno, dei non valutati per lunghe assenze dovute a motivi di salute, dei non valutati per lunghe assenze le cui cause sono sconosciute alla scuola ed infine dei non valutati perché mai frequentanti benché iscritti. Tale fenomeno ha avuto una incidenza - nell'anno scolastico 1996/1997 - 0,8 per 1.000 alunni nella scuola elementare e del 8,5 per 1.000 alunni nelle scuole medie. In Toscana i dati sono anche inferiori: 0,6 per 1.000 nella scuola elementare e 4,5 per mille nella scuola media; entrambi i valori, com'è evidente, sono assai inferiori rispetto alla media nazionale, anche se emerge come il fenomeno abbia subito un peggioramento nella scuola media toscana e si presenti in crescita a differenza di quanto avviene a livello nazionale. Nella scuola media della Toscana, infatti, i dispersi per 1.000 alunni sono 2,3 nell'anno scolastico 1994-95, 3,7 nell'anno 1995-96 e ben il 4,5 nell'anno 1996-97. I valori restano al di sotto di quelli propri del livello nazionale, che nell'ultimo anno preso in esame arrivano al 8,5, ma è comunque preoccupante l'incremento che è possibile ravvisare nella realtà toscana.

Anche in Toscana, quindi, i problemi non sono certo stati risolti, anche perché il fenomeno della ripetenza continua ad essere molto presente ed ovviamente assai più diffuso della dispersione. La ripetenza, in effetti, è largamente presente ed aumenta col progredire dei gradi scolastici: nella scuola elementare ormai la bocciatura è un fatto eccezionale; non così nella scuola media ed ancora meno nella superiore. Inoltre il dato che risalta è che la bocciatura avviene in larga misura al primo anno di ciascun grado scolastico, per poi diminuire progressivamente. I dati, ancora, dimostrano che i maschi sono sottoposti più delle femmine al fenomeno della ripetenza; mentre evidente è anche il divario che, a partire dalla scuola elementare, esiste anche a questo riguardo tra le regioni meridionali del paese e le altre zone d'Italia.

Nella scuola elementare, in effetti, la Toscana ha visto peggiorare la sua situazione rispetto all'anno precedente, quando i ripetenti erano 2,7 su mille; nell'anno scolastico 1995-1996 essi sono invece 3,2 per mille. Al proposito è anche interessante notare come la situazione della provincia di

Firenze sia migliore rispetto alla stessa media regionale: i ripetenti sono infatti 2 per mille, con un dato che però non è più il migliore per quanto riguarda la regione Toscana, come era avvenuto fino all'anno precedente, visto che risultati migliori presentano le province di Massa-Carrara e Pisa mentre Lucca presenta la medesima percentuale.

Allo stesso modo per quanto riguarda la scuola media a livello nazionale la percentuale è del 4,7% mentre in Toscana del 3,7%.

TABELLA 1 - RIPETENTI OGNI 1000 ALUNNI

<b>TOSCANA</b>	<b>Totale</b>	<b>Femmine</b>
<b>1993-94</b>	49,0	31,5
<b>1994-95</b>	44,3	25,0
<b>1995-96</b>	37,8	24,3
<b>1995-96 - REGIONI</b>		
Piemonte	43,4	27,7
Valle d' Aosta	58,0	33,1
Lombardia	34,3	19,7
Trentino-Alto Adige	41,1	22,3
Veneto	36,7	18,6
Friuli-Venezia Giulia	41,4	21,6
Liguria	40,1	25,5
Emilia Romagna	27,0	15,4
<b>TOSCANA</b>	<b>37,8</b>	<b>24,3</b>
Umbria	21,7	10,2
Marche	25,9	13,8
Lazio	48,5	30,8
Abruzzo	42,2	23,9
Molise	34,6	15,0
Campania	50,9	34,7
Puglia	45,8	28,8
Basilicata	36,5	18,2
Calabria	51,7	29,2
Sicilia	71,7	44,8
Sardegna	108,3	69,9
<b>Italia</b>	<b>47,4</b>	<b>29,1</b>

Il fenomeno è già preoccupante di per sé, ma lo diventa ancora di più ove si rilevi che anche in Toscana in prima media ripetono 6 alunni su 100 iscritti, anche se è vero che il dato è leggermente inferiore a quello nazionale.

TABELLA 2 - SCUOLA MEDIA INFERIORE,  
RIPETENTI PER ANNO DI CORSO E REGIONE - ANNO SCOLASTICO 1995-96

REGIONE	% ripetenti		
	1° Anno	2° Anno	3° Anno
Piemonte	6,2	3,8	4,3
Valle d' Aosta	8,5	4,2	5,8
Lombardia	5,0	3,1	3,4
Trentino-Alto Adige	5,7	3,7	4,1
Veneto	5,6	3,1	3,7
Friuli-Venezia Giulia	6,0	3,7	4,1
Liguria	5,9	3,1	4,0
Emilia Romagna	4,8	2,0	2,7
<b>TOSCANA</b>	<b>6,0</b>	<b>3,0</b>	<b>3,8</b>
Umbria	3,8	1,7	2,2
Marche	4,2	2,1	2,6
Lazio	6,7	4,6	4,9
Abruzzo	6,5	3,9	4,2
Molise	5,0	3,6	3,5
Campania	8,2	5,0	5,1
Puglia	6,3	4,9	4,6
Basilicata	5,3	4,1	3,6
Calabria	8,1	5,2	5,2
Sicilia	9,8	7,3	7,2
Sardegna	12,4	11,1	10,8
<b>Italia</b>	<b>6,9</b>	<b>4,5</b>	<b>4,7</b>

A livello provinciale è da rilevare ancora una volta la posizione soddisfacente della provincia fiorentina, che però per quanto riguarda la scuola media non è più la migliore ed è superata dalla provincia di Arezzo che presenta il dato di minore ripetenze a livello regionale. Preoccupanti

sono invece altre realtà, come quelle di Pistoia e di Grosseto, dove i dati sono ben oltre quelli nazionali. Anche da questo punto di vista, quindi, l'esame della realtà ci mostra l'esistenza di diverse «Toscane».

TABELLA 3 - PERCENTUALE RESPINTI PER 100 ALUNNI PER OGNI ANNO DI CORSO  
E PER OGNI PROVINCIA TOSCANA – ANNO SCOLASTICO 1995-96

PROVINCE	% ripetenti			
	1° Anno	2° Anno	3° Anno	Totale
Arezzo	38	21	16	25
Firenze	42	18	15	25
Grosseto	83	54	40	59
Livorno	69	41	36	48
Lucca	69	35	27	44
Massa-Carrara	77	35	33	49
Pisa	66	20	16	34
Pistoia	78	46	38	54
Siena	73	40	29	47
Toscana	60	30	24	38

Significativi sono pure i dati delle ripetenze riferiti ai diversi anni scolastici della scuola media. Anche nella nostra regione, infatti, la prima media costituisce un ostacolo per molti: ripete il 6% degli alunni. La percentuale decresce sensibilmente negli anni successivi, visto che è del 3% in seconda e del 2,4% in terza media. Anche in questo caso la realtà fiorentina appare migliore rispetto alle altre, visto che solo la provincia di Arezzo ha dati migliori. Il dato fiorentino è al di sotto della media regionale, anche se mantiene una consistenza che deve indurre a non abbassare la guardia e ad affrontare con maggiore puntualità la questione della selezione ed in particolare quella delle bocciature.

Il vero problema, quindi, è quello delle ripetenze che sono poi evidenti in numero anche maggiore nella scuola secondaria, dove il tasso nazionale è del 7,1%, con la solita differenziazione fra i maschi le femmine. Ma ancora più indicativa è la situazione di forte differenziazione esistente tra i diversi tipi di scuole superiori: si boccia il 9,2% di studenti negli

Istituti tecnici, seguiti dall'8,1% degli Istituti professionali; seguono poi Licei artistici ed Istituti d'Arte con il 7,2%, i licei pedagogici con il 5,6%, mentre la percentuale si abbassa al 3,7% per i licei.

Allo stesso modo risalta in maniera evidente la diversificazione esistente a livello provinciale, con picchi preoccupanti nelle province di Livorno e Massa Carrara. Anche in questo caso la provincia di Firenze ha un dato incoraggiante, secondo solo a quello della provincia di Pisa. Quello che colpisce per quanto riguarda la realtà toscana, comunque, è che il tasso di ripetenze nelle superiori è del 7,6% e dunque superiore alla media nazionale che è del 7,1%. Per cui mentre nella nostra realtà regionale si boccia assai di meno della media nazionale nella scuola elementare e media, lo si fa invece in misura superiore nella scuola secondaria. Urgente, quindi, si impone una riflessione su questa situazione, poiché è difficile pensare che i giovani toscani siano così più impreparati rispetto ai loro coetanei a livello nazionale.

### **Il disagio scolastico nella realtà locale**

Alla luce dei dati concernenti la situazione nazionale diventa ancora più interessante promuovere un esame attento di quelli relativi alle scuole dell'Empolese-Valdelsa, pubblicati in appendice a questo fascicolo della rivista e che dunque citeremo facendo unicamente riferimento al numero della tabella. La n. 4 è immediatamente di grande interesse, perché ci mostra che molte scuole medie della zona presentano una percentuale di ripetenza superiore a quella regionale e spesso assai superiore a quella provinciale che è del 4,2%. Né pare inficiare il senso della nostra riflessione il fatto che i dati nazionali e regionali siano riferiti all'anno scolastico 1995-1996, mentre quelli locali si riferiscono all'anno scolastico 1997-1998. Tale rilievo, anzi, può essere causa di ulteriore preoccupazione, perché il dato generale è andato migliorando, con una diminuzione dei ripetenti, con il passare degli anni.

Preoccupante appare al primo impatto la situazione della scuola media «Leonardo da Vinci» di Vinci dove la percentuale dei respinti alla fine della prima è del 20,83%, dunque cinque volte maggiore rispetto alla media regionale. Ma ben oltre il livello nazionale sono anche la «Cimabue» di Sovigliana con l'11,59% dei ripetenti e la scuola media di Montespertoli con l'11,9%. Degni di riflessione appaiono anche i dati relativi alle scuole di Castelfiorentino e Certaldo, più alti della media nazionale e assai superiori a quella provinciale. Al di sotto di questa si colloca-

no tutti gli altri, con un dato sorprendente per quanto riguarda la scuola media «Busoni» di Empoli, che presenta uno 0,54% di ripetenze; ma interessante è anche il dato dell'altra scuola media empolesse, anch'essa assai frequentata, che presenta un 2,18% di ripetenti. Appare difficile trovare una spiegazione logica volendo confrontare questi diversi dati. Una prima ipotesi interpretativa, infatti, potrebbe mettere a confronto le scuole più grandi con quelle più piccole. Ma tale comparazione non sembra sortire effetti significativi, visto che Castelfiorentino, con 174 alunni in prima media, li boccia nel 7,47% dei casi, mentre la scuola «Busoni» con 184 alunni li boccia nella percentuale dello 0,54. Né si può sostenere che si boccia di più nelle scuole piccole; le meno frequentate sono le scuole di Gambassi e Vinci: nel primo caso non esistono bocciati, mentre nel secondo sono addirittura oltre il 20%.

È evidente, pertanto, la necessità di un approfondimento, anche alla luce, d'altra parte, dell'esame dei dati relativi al secondo ed al terzo anno. In questo caso, infatti, è possibile notare come esista una «costanza» di atteggiamenti solo a Vinci, sia nel capoluogo che a Sovigliana, dove in seconda siamo oltre il doppio della media regionale che è del 3% ed a Montespertoli, dove i bocciati sono il 9,19%. A Castelfiorentino e Certaldo non si boccia più, amplificando, quindi, il ruolo di selezione dell'«anno ponte». Alcune bocciature intervengono nelle scuole empolesi, ma sarebbe interessante andare a vedere nello specifico chi sono questi ragazzi – 3 alla «Busoni» e 4 alla «Vanghetti» – visto che il dato generale non consente di fare delle ipotesi attendibili, considerato che in termini percentuali è comunque molto basso. Interessante è anche l'esame dei dati relativi al terzo anno, da cui emerge una totale inversione di tendenza a Vinci ed a Montespertoli: in questo caso non si boccia proprio, addirittura «superando» le scuole empolesi nella promozione degli allievi. La situazione, pertanto, appare degna di attenzione e merita approfondimenti specifici delle diverse realtà, in maniera da capire le differenti cause alla base del fenomeno «ripetenza» nei diversi contesti.

Relativamente alla scuola secondaria è interessante notare come la scelta dei licei sia ormai abbastanza contenuta e come il liceo classico sia ormai stato soppiantato da quello scientifico, il cui curriculum formativo sembra evidentemente essere più in linea con le esigenze dei tempi. Il liceo scientifico accoglie infatti il 18% dei ragazzi iscritti alla prima classe, mentre il classico si limita al 9%. Significativi sono i dati relativi agli istituti tecnici. L'Istituto Tecnico Industriale «Ferraris» è quello che accoglie il maggior numero di alunni con il 19%, mentre consistente è anche l'iscrizione all'Istituto Tecnico Commerciale «Fermi» con il 17% ed all'Istituto Tecnico per Geometri «Brunelleschi» con il 13%.

Parecchi sono anche gli iscritti ai due Istituti professionali di Empoli e Castelfiorentino, come si vede dalla tabella 7. Com'era lecito attendersi a questo tipo di scuola si iscrivono nella stragrande maggioranza ragazzi che si licenziano con «sufficiente» e si «accontentano» quindi di una scuola ritenuta non troppo impegnativa. Indicativo, al riguardo, è il dato relativo alla «composizione» degli iscritti alle prime classi degli istituti professionali. A Empoli sul totale degli iscritti alla prima classe dell'istituto professionale ben il 95,4% si è licenziato con «sufficiente», mentre a Castelfiorentino tale dato corrisponde al 70,9%. I licenziati con sufficiente costituiscono invece solo l'8,7 degli iscritti al liceo classico ed il 7,2% degli iscritti al liceo scientifico. Il grafico 8, peraltro, mostra con chiarezza come il giudizio con cui l'alunno si licenzia dalla scuola media inferiore influenzi pesantemente la scelta della scuola secondaria. I «sufficienti» si iscrivono nella stragrande maggioranza all'Istituto tecnico ed all'Istituto professionale.

Totalmente ribaltata è – ovviamente – la situazione nel caso degli allievi licenziati con «ottimo». Nessuno si iscrive all'Istituto professionale, mentre il 40,6% va al liceo scientifico ed il 43,5% al liceo classico. È peraltro significativo che un 14,5% vada all'Istituto tecnico commerciale, proprio perché ciò sta ad indicare la richiesta forte di un mutamento profondo di asse culturale. Pur in mezzo a molte contraddizioni, in effetti, l'Istituto tecnico commerciale viene visto come una scuola più al passo dei tempi, anche se non si ha ben chiaro il livello di complessità che la sua proposta culturale comporta. Ne è testimonianza il fatto che vi si ritrovano alunni licenziati, con percentuali piuttosto omogenee, con tutti e quattro i tipi di giudizio, anche se, ovviamente, sono assai di più i licenziati con i giudizi più bassi. All'istituto tecnico commerciale si iscrive, infatti, il 37,7% con sufficiente, il 32,9% con buono, il 14,9% con distinto ed il 14,5% con ottimo. Evidentemente incidono anche le proposte sperimentali che sono attive in questo tipo di istituto e influenzano l'immaginario sociale e conseguentemente le scelte dei ragazzi e delle loro famiglie.

L'esame generale dei dati mostra comunque ancora assai persistente l'anima «gentiliana» della struttura della scuola secondaria. Basti considerare la composizione dei licei rispetto ai giudizi di licenza. Nel classico i sufficienti sono l'8,7%, i buoni il 9,5%, i distinti il 28,3% e gli ottimi ben il 43,5%. Ancora più «elitario» appare il liceo scientifico che annovera fra i propri iscritti il 7,2% di sufficiente, il 20,9% di buono, il 31,3% di distinto ed il 40,6% di ottimo. Al contrario nell'Istituto professionale empolesse il 95,8% si iscrive con sufficiente, il 4,2% con buono, mentre nessuno si presenta con distinto ed ottimo. La selezione è evidentemente già stata fatta nel corso della scuola media e talvolta anche prima

e la scuola secondaria si limiterà a prenderne atto. Al proposito, in effetti, sarebbe interessante poter seguire «personalmente» questi ragazzi, in particolare per vedere che tipo di percorso scolastico avranno i «sufficiente» che si sono iscritti ai licei. Il loro desiderio di «promozione» e di «trasgressione» andrebbe infatti premiato, ma non è detto che questo avvenga. Anzi tutto lascia pensare che accada esattamente il contrario.

Interessante è anche l'esame della tabella 12 che si occupa in particolare del fenomeno della dispersione scolastica. Si vede, infatti, che il numero dei ragazzi che si «disperdono» è assai consistente in prima (34%), ma permane elevato anche negli anni successivi, visto che in seconda è al 15%, in terza al 27%, in quarta al 21% ed in quinta al 3%. I dati non sono certo tranquillizzanti e meritano evidentemente un approfondimento che consenta di capire le diverse cause alla base del fenomeno che persiste per quasi tutta la durata della scuola superiore.

Allo stesso modo significativi sono i dati relativi all'abbandono, come si evince dalla tabella 13, che mostra come il fenomeno sia presente in particolare nelle classi prima e terza che costituiscono, indubbiamente, dei passaggi di discontinuità nel percorso formativo degli alunni. Allo stesso modo illuminante è la tabella 14 che mostra come l'abbandono sia presente specialmente negli istituti tecnici e professionali, dove anche le motivazioni iniziali vanno ad incidere pesantemente sul successo scolastico dei ragazzi. Significative, d'altra parte, sono le stesse motivazioni dell'abbandono, che attengono quasi per metà all'avviamento al lavoro – riguardante, è ipotizzabile, gli allievi degli istituti tecnico-professionali – e ad altri motivi di tipo familiare o di salute. Non senza significato anche il 12,98% di ragazzi «dispersi», su cui meriterebbe fare una ricerca specifica per capire i motivi reali e specifici per cui hanno interrotto gli studi.

Interessante, infine, anche la tabella 16, che confronta i dati dell'abbandono maschile e femminile. Si nota con chiarezza come il primo sia indubitabilmente superiore al secondo, così come avviene a livello nazionale. La differenza, fra l'altro, è ancora più accentuata in prima, laddove avviene la selezione più forte e segnala la necessità di un approfondimento di queste problematiche che hanno cause molteplici e che si intersecano in un intreccio che talvolta disorienta e non facilita interventi di recupero o che comunque cerchino di intervenire sulla situazione per migliorarla.

### **Disagio scolastico e nuova professionalità docente**

Partendo quindi dal presupposto che anche la scuola ha responsabilità dirette ed in qualche modo è «causa» del fenomeno dell'abbandono, si tratta preliminarmente di avviare una riflessione critica sulla sua struttura, ancora oggi di stampo gentiliano e che merita di essere superata con una riforma radicale. Allo stesso modo occorre riflettere sui caratteri fondanti della professionalità docente e sulle abilità che la caratterizzano. Essa - almeno a nostro modo di vedere - si sostanzia di un triplice livello di competenze, che potremmo definire nella maniera seguente: 1. competenze culturali e psico-pedagogiche; 2. competenze metodologiche e didattiche; 3. competenze relazionali.

È evidente che una tale caratterizzazione della professionalità dei docenti non corrisponde alla situazione esistente. La proposta, peraltro, non intende essere polemicamente critica nei confronti della attuale categoria degli insegnanti, la cui formazione, com'è noto, risente ancora degli esiti nefasti dell'«onda lunga» gentiliana e le cui lacune, pur rendendosi sempre più evidenti, non possono certo essere primariamente imputate a responsabilità soggettive. Occorre pertanto lavorare per il loro superamento, magari organizzando esperienze organiche di formazione in servizio che abbiano nei caratteri della continuità e della sistematicità i loro tratti distintivi, come avviene, ormai da alcuni anni, per le attività del Centro Studi «Bruno Ciari».

Allo stesso modo pare giusto evidenziare che la triplice caratterizzazione delle competenze alla base della nuova professionalità docente deve essere intesa in tutta la sua dinamicità e con la sottolineatura che tutte e tre debbono essere presenti in misura equilibrata. Le prime debbono mettere i docenti in grado di conoscere la più recente evoluzione della psicologia dello sviluppo, così come presuppongono una conoscenza puntuale ed epistemologicamente fondata dei «saperi disciplinari».

Le competenze metodologiche e didattiche fanno invece riferimento a quelle strategie che sono alla base del lavoro degli insegnanti: programmazione, verifica e valutazione, osservazione e documentazione. Anche se, infatti, abbiamo chi intende aprire una fase post-programmatoria siamo convinti che la strategia della programmazione non sia stata ancora acquisita nel suo significato intrinseco e sia stata oggetto di equivoci talvolta artatamente proposti nella discussione. Altra fondamentale competenza è inoltre quella osservativa, che consente una approfondita conoscenza dell'allievo e della sua individualità. Allo stesso modo molto convincente appare anche un'altra motivazione dell'uso del metodo osservativo che, essenziale per conoscere la individualità del singolo allievo, diventa de-

terminante al fine di garantire la flessibilità della «programmazione didattica», che abbisogna di progressive modifiche proprio sulla base delle risposte date dai bambini e verificate ed osservate dagli adulti.

Fondamentale, infine, e particolarmente innovativa si rivela la competenza relazionale, che è alla base di corretti rapporti che gli insegnanti debbono avere con i colleghi, con gli allievi e con le loro famiglie. A questo proposito ci preme fare riferimento all'atteggiamento che i docenti debbono sviluppare per poter attivare una rapporto proficuo e corretto con gli allievi. Questo alla luce della convinzione che il comportamento degli insegnanti è fondamentale ai fini del successo scolastico degli allievi e più specificamente della loro riuscita nelle attività scolastiche. «Gli studi sull'agire dell'insegnante – scrivono giustamente a questo riguardo Herbert Franta e Anna Rita Colasanti (1991, 25) – portano a concludere che la cura della dimensione relazionale e la strutturazione attenta della situazione apprenditiva costituiscono importanti fattori proattivi per la riuscita integrale degli allievi. La considerazione di tali fattori da parte dell'insegnante presuppone una modalità peculiare di approccio ai discendenti, modalità che è nota come incoraggiamento», che è da intendere «come un processo di cooperazione tra insegnanti e allievi che mira a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di coraggio, rispetto alla possibilità di superare le diverse situazioni e raggiungere gli obiettivi preposti».

L'insegnante incoraggiante deve ovviamente puntare a sviluppare nell'allievo autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività. Al contempo egli deve essere orientato da una serie di principi piuttosto chiari. In primo luogo occorre promuovere le attività degli allievi facendo riferimento alle loro motivazioni interne. Al contempo l'insegnante deve essere capace di comprendere la realtà specifica del singolo allievo, acquisendo consapevolezza degli eventuali problemi che possono derivare dalla sua storia personale oppure dall'ambiente familiare di provenienza. In questo caso, infatti, gli allievi si sentono considerati e rispettati e più facilmente acquisiranno quella sicurezza che è imprescindibile per poter ottenere risultati nello studio.

### **I rapporti tra scuola e famiglie**

Al fine di favorire il successo scolastico dei ragazzi è inoltre essenziale lavorare con sistematicità a qualificare i rapporti tra gli insegnanti ed i genitori. È evidente, infatti, che il ragazzo è facilitato nella sua crescita se la famiglia cresce e si trasforma con lui; ma è altrettanto evidente che i genitori possono dare un contributo tanto più significativo se hanno un

rapporto ravvicinato e di collaborazione con la scuola. Proprio per questo occorre allora che quest'ultima sviluppi una riflessione sulle modalità di rapporto con i genitori. Questi ultimi, in effetti, non possono essere considerati semplicemente dei clienti, bensì dei partners che possono dare un contributo rilevante al processo formativo dei giovani. Il genitore concepito come cliente è dipendente dalle opinioni dei cosiddetti esperti, è passivo rispetto alle proposte della scuola e spesso è considerato anche inadeguato rispetto all'educazione dei suoi stessi figli. Il genitore concepito come partner viene invece richiesto di partecipare alla elaborazione del progetto educativo generale della scuola ed è coinvolto nelle decisioni che riguardano suo figlio, sulla base della convinzione che lui - più di ogni altro - è in grado di conoscerne le difficoltà ed i bisogni.

È ovvio, allora, che i genitori debbono essere aiutati a svolgere questo loro importante compito. In questo contesto l'esperienza del «Progetto genitori» del Ministero della Pubblica Istruzione, che è ormai quasi quinquennale, consente di sviluppare alcune. In primo luogo, allora, pare di dover rilevare che gli interventi che sono stati realizzati non si sono posti in generale l'obiettivo di migliorare il rapporto tra la scuola e le famiglie. Nella quasi totalità dei casi, infatti, essi si sono realizzati mediante corsi per genitori, che hanno teso a passare informazioni e conoscenze piuttosto che promuovere una maggiore partecipazione dei genitori alla vita della scuola. Gli insegnanti non hanno quasi mai preso parte a queste attività, cosicché si sono create delle situazioni in cui è magari cresciuta la conflittualità tra scuola e famiglia, visto che i genitori hanno acquisito nuove consapevolezze riguardo il loro ruolo.

D'altra parte le circolari ministeriali che in questi anni sono state emanate a proposito della educazione familiare si sono ben guardate dall'affrontare questa problematica. Proprio perché si è partiti dal presupposto che in questo modo si sarebbero sottolineati ed amplificati quei problemi di relazione tra scuola e famiglia che indubbiamente sono presenti nella nostra realtà e che non sono mai stati affrontati. Appare invece opportuno esaminare con coraggio la situazione per trarre spunto dalle esperienze realizzate che - pur con i limiti indicati - hanno comunque dato, almeno in alcuni casi, dei risultati interessanti, fornendo indicazioni utili per una disseminazione di tali interventi e per un sostegno reale alla qualificazione della genitorialità (Catarsi, 1997).

Obiettivo dei prossimi anni dovrà infatti essere quello della diffusione - anche nella realtà empolese, dove pure sono attive da alcuni anni interessanti esperienze - degli interventi di educazione familiare che non debbono essere estemporanei, ma, al contrario, inserirsi in una prospettiva di «lavoro di rete» che coinvolge stabilmente le istituzioni (Unità sanitaria

locale, scuola, enti locali, associazionismo) e le associazioni di volontariato e di altro tipo. Occorre in effetti prefigurare un cambiamento stabile nella realtà sociale e proprio per questo occorre coinvolgere direttamente tutti i soggetti che in essa vivono ed operano.

### **La continuità tra scuola media e scuola superiore**

Alla luce dei dati relativi anche all'Empolese-Valdelsa si rivela imprescindibile la necessità di lavorare concretamente con gli insegnanti, stimolandoli a costruire dal basso la prospettiva della continuità. Ciò sarebbe interessante in particolare riflettendo sul momento del «passaggio» da un grado scolastico all'altro, che si presenta sempre come problematico e che lo è ancora di più quando l'allievo lascia la scuola media ed approda alla scuola superiore. Tale passaggio si configura come una esperienza di ristrutturazione del proprio ruolo e di riorganizzazione psicologica che spesso viene vissuta in maniera fortemente ansiogena. Non è senza significato che il maggior numero degli abbandoni si verifichi – sia a livello nazionale che in quello locale che abbiamo studiato – nel corso del primo anno della scuola secondaria a causa di una molteplicità di ragioni. In primo luogo queste possono essere di natura socio-culturale, con riferimento alle diverse rappresentazioni della scuola e della sua funzione che i ragazzi e le loro famiglie possono avere. In secondo luogo l'abbandono può essere determinato da condizioni economiche svantaggiate oppure da ragioni di tipo educativo, concernenti in special modo la difficoltà ad adattarsi ad un contesto scolastico in cui le relazioni e lo stile d'insegnamento sono assai diversi rispetto alla scuola dell'obbligo. Non mancano, ovviamente, motivi di tipo personale, che possono riguardare particolari caratteristiche del ragazzo e le scarse competenze che l'allievo ha acquisito nel corso della scuola di base.

Alcune ricerche compiute nella realtà italiana hanno peraltro evidenziato i problemi propri agli adolescenti di tutti gli indirizzi delle scuole secondarie italiane. Le difficoltà che i ragazzi incontrano nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore riguardano in primo luogo la relazione con gli insegnanti, che nel primo caso è ancora protettiva ed incoraggiante (almeno nelle migliori situazioni) mentre nel secondo è assai diversa e richiede all'alunno di diversificare il suo comportamento. Al contempo la scuola secondaria richiede il possesso di un metodo di studio personale, senza tuttavia spiegare quasi mai quali debbono essere le sue caratteristiche. Allo stesso modo i ragazzi debbono vincere la preoccupa-

zione di essere accettati dai nuovi compagni e debbono conoscere ed incominciare a vivere le regole della nuova organizzazione scolastica, solitamente più rigida rispetto alla precedente.

Il passaggio dalla scuola media alla superiore costituisce, d'altra parte, una esperienza di grande significato, visto che il ragazzo è spinto ad un esame critico ed autocritico retrospettivo, con il dispendio di molte energie sia cognitive che psicologiche e con la sperimentazione di sentimenti nuovi e contrastanti circa la possibilità di portare a buon fine il processo formativo scolastico. La transizione fra cicli scolastici costituisce, quindi, una prova importante per il ragazzo, che può trarne rassicurazione ed autostima o anche un giudizio negativo sulle proprie qualità.

In questo contesto è anche da ricordare un altro «compito di sviluppo» dell'adolescente prima della fine della scuola obbligatoria: la scelta della scuola in cui continuare gli studi oppure l'assunzione della decisione di smettere di studiare ed intraprendere un'attività lavorativa. È evidente che si tratta di una decisione di non poco conto che, d'altra parte, costituisce il momento culminante di un processo di riflessione su se stesso che il ragazzo è andato elaborando progressivamente nel corso della propria storia personale. Il momento della scelta impone al ragazzo una riflessione su se stesso e lo spinge ad esplicitare le proprie aspettative per il futuro, che ovviamente risultano influenzate dalle proprie esperienze passate e dall'influenza esercitata dall'ambiente di vita, dalla famiglia e dal gruppo dei pari.

Imprescindibile, quindi, si presenta l'attivazione del servizio di orientamento, che rappresenta uno strumento importante per combattere l'abbandono scolastico dopo la scuola media. Esso, purtroppo, è in genere scarsamente qualificato, a dispetto di ciò che prevede la stessa legge istitutiva della scuola media unica, che le assegna puntuali competenze orientatrici. Occorre peraltro ripensare lo stesso orientamento, che deve essere organizzato non solo per indirizzare ad una scuola invece che ad un'altra, ma deve configurarsi anche come sostegno continuo per gli studenti. Gli stessi insegnanti debbono giocare un ruolo di primo piano in questo processo, realizzando vere e proprie forme di tutoraggio individuale, in maniera da tener conto della storia personale del ragazzo e dei suoi bisogni reali. Al contempo si tratta di prevedere anche forme più istituzionalizzate di tutoraggio organizzate in specifici agenzie e centri di orientamento, così come sono da diffondere e rendere sistematiche le modalità di assistenza psicologica che cominciano ad essere presenti all'interno della scuola secondaria e la cui presenza è determinante in particolare nei momenti di passaggio da un grado scolastico all'altro.

Al contempo si tratta anche di avere presente che un contributo importante nella battaglia contro il disagio scolastico potrà derivare da una reale costruzione del cosiddetto sistema formativo integrato, che certo non costituisce opera semplice e di breve periodo; ma nel momento in cui facciamo nostra una concezione del processo formativo di tipo sistemico, non possiamo continuare a pensare che la responsabilità dell'apprendimento sia esclusivamente della scuola. Il processo di conoscenza dell'individuo, in effetti, si sviluppa in una prospettiva integrata e ricorsiva, avvalendosi in particolare ed in primo luogo delle esperienze personali. Ecco allora la necessità di pensare in un'ottica formativa ai diversi momenti della vita giovanile, nell'arco di tutto l'anno, con l'attivazione di una proposta forte come quella del sistema formativo integrato, che rappresenta anche uno strumento per prevenire il disagio giovanile e scolastico.

### **Conclusioni**

Alla fine di questo saggio merita forse avanzare alcune proposte operative che ben si collocano in un fascicolo che è comunque il frutto di un seminario di studio. Sarebbe allora interessante poter realizzare una ricerca sugli insegnanti delle scuole secondarie empolesi, per verificare se essi ritengono o meno che il disagio scolastico sia frutto certamente della situazione personale e familiare dell'allievo, ma anche dall'imperizia della scuola. Allo stesso modo sarebbe interessante capire quale significato viene attribuito alle competenze relazionali degli insegnanti ed il «peso» che queste possono avere nel prevenire forme di disagio scolastico.

Eguale attenzione dovrà essere prestata alla questione della continuità «verticale» che pone il problema del rapporto tra i diversi gradi scolastici. Ancora maggiore dovrà essere l'impegno riguardo la continuità «orizzontale», per favorire una reale qualificazione del rapporto tra scuola ed extrascuola, a cominciare dalla programmazione comune delle iniziative, alla luce anche del ruolo rinnovato che gli enti locali vanno assumendo nel contesto formativo del nostro paese. Riassuntivamente, quindi, riteniamo opportuno proporre alcune iniziative che potrebbero concorrere a prevenire e combattere il disagio scolastico, qualificando al contempo l'intervento formativo delle scuole empolesi.

1. In primo luogo si tratta di prevedere l'organizzazione di un corso di aggiornamento sulle competenze relazionali dei docenti condotto

nell'ottica della ricerca-azione. In altri termini occorre pensare ad una iniziativa che coniughi teoria e pratica e che coinvolga direttamente i docenti. Auspicabile sarebbe la costituzione di un paio di gruppi misti, di una ventina di unità ciascuno, composti da insegnanti delle scuole medie e superiori. Sotto la supervisione di un conduttore gli insegnanti dovrebbero osservare i propri comportamenti, precedentemente ripresi con una telecamera, per riflettere sugli atti professionali che caratterizzano l'impegno dei docenti. Il lavoro dovrebbe svilupparsi con una decina di incontri diluiti nel corso dell'intero anno, in maniera che gli insegnanti abbiano la possibilità di confrontare continuamente l'approfondimento teorico fatto nel gruppo e mediante letture individuali, con le situazioni reali che si trovano a vivere nella quotidianità.

2. Opportuno pare anche un intervento di educazione familiare in direzione delle famiglie, da realizzarsi con la metodologia del piccolo gruppo. In questo modo, infatti, i genitori avrebbero la possibilità di confrontare la loro esperienza con quella di altre persone che vivono le medesime difficoltà e potrebbero perciò avere la possibilità di ripensare criticamente il proprio stile genitoriale.

3. Altra iniziativa da mettere in programma è quella del lavoro comune fra insegnanti di gradi scolastici diversi. Potrebbero essere ideate iniziative comuni di innovazione didattica oppure, più semplicemente, potrebbe essere promossa la partecipazione congiunta a corsi di aggiornamento che abbiano nella sistematicità e continuità i loro tratti distintivi. Lavorare insieme per un intero anno scolastico, confrontandosi concretamente sulla pratica didattica quotidiana, può infatti favorire una migliore conoscenza reciproca e concorrere al superamento dei molti equivoci che troppo spesso caratterizzano i rapporti tra insegnanti di gradi scolastici diversi. Al contempo il lavorare insieme potrebbe anche facilitare l'esame della problematica del «passaggio» che, come abbiamo visto, è spesso causa determinante del disagio di molti ragazzi.

Le categorie cui ispirarsi, in definitiva, dovrebbero essere quelle della continuità e dell'integrazione. È evidente che una tale prospettiva sarà sempre più frequente nella scuola dell'autonomia, che dovrà configurarsi come una reale «comunità educativa» e preoccuparsi di promuovere le diverse potenzialità di cui tutti i ragazzi e le ragazze sono portatori.

**Riferimenti bibliografici**

- Catarsi, E. (1997), *Esperienze di educazione familiare in Italia*, in «Ricerche Pedagogiche», 123, aprile-giugno 1997, pp. 35-38
- Frabboni, F. (1998), *Il male oscuro della nostra scuola: la dispersione*, in «La Didattica», 3, 1998, pp.5-7
- Franta, H. - Colasanti, A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991
- Gattullo, M. (1990), *La selezione scolastica in Italia dalle elementari alle medie superiori*, in «Scuola e Città», 12, 1990, pp. 539-553
- Genovese, A. (1998), *Dispersione scolastica, disagio giovanile e strumenti d'indagine*, in «La Didattica», 3, 1998, pp.53-63
- Regione Toscana-Istituto degli Innocenti, *Primo rapporto sulla condizione dei minori in Toscana 1997*, Firenze, 1998
- Regione Toscana-Istituto degli Innocenti (1999), *Rapporto sulla condizione dei minori in Toscana 1998*, Firenze, 1999 (bozza di stampa)
- Ribolzi L. (1984), *La scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*, Milano, Vita e Pensiero, 1984.

# La dispersione scolastica: tra diagnosi e terapia

di Franco Cambi\*

## La dispersione e i suoi effetti

Le «bocciature» a scuola, come ricordava Don Milani nella sua *Lettera a una professoressa*, producono fughe dalla scuola e resistenza contro la sua cultura: condannano all'emarginazione. E la scuola le ha applicate e continua ad applicarle, non a cuor leggero, ma senza preoccuparsi troppo degli effetti, per i soggetti, per la società. Se poi le «bocciature» producono anche abbandono, e prima della conclusione dell'*iter* dell'obbligo scolastico, non è più, in senso stretto, un problema della scuola. Certamente la scuola non boccia per bocciare: ha dei suoi *standard* di apprendimento che non vuole (e in parte non può) abbandonare, per non ridursi a mero «parcheggio»; come pure se provoca abbandono, oltre l'obbligo, il problema viene passato ad altri (alle famiglie, ai soggetti, alla società), non è ignorato, ma la scuola è impotente ad affrontarlo. Potremmo dire che, per la scuola nella sua identità/immagine tradizionale, la dispersione scolastica è, in qualche modo, fisiologica; ma certamente non lo è *per* la società e per la stessa scuola in quanto si riconosce come agenzia non tanto e non solo di trasmissione dei saperi e di avvio alle professionalità, quanto come luogo di formazione dei soggetti e di una loro formazione all'esercizio della cittadinanza. Allora la dispersione scolastica si fa anche per la scuola un problema e un problema decisivo e urgente. In particolare per gli effetti che essa produce, personali e sociali.

*Personali*: aumenta l'emarginazione dei soggetti; culturale e professionale; dà loro una cultura più debole, rispetto allo *standard* medio e li demotiva rispetto alla cultura in genere, facendoli permanere in questo *status* di debolezza; anche sociale, poiché sul mercato del lavoro la scarsa scolasticizzazione pesa, la non-conoscenza delle tecniche di comunicazio-

---

\* Docente di Filosofia dell'educazione nell'Università di Firenze.

ne (dalla lingua a internet) pesa altrettanto; l'effetto-marginalità predisporre poi all'effetto-devianza con maggiore frequenza. Produce, può produrre, cittadini «di serie B» e una cittadinanza vissuta e interiorizzata che oscilla, può oscillare, tra marginalità e devianza.

*Sociali*: la presenza di cittadini «di serie B» è una debolezza nelle società attuali, ad alta competizione tecnologica, ad alto tasso di immigrazione (che occupa i lavori «più bassi»): crea distacco rispetto all' «etica pubblica» e allo Stato; dà luogo a disoccupazione più o meno permanente o a sottoccupazione (con tutti i problemi di difficoltà economica, familiare e sociale che questo comporta); produce condizioni di precarietà sociale. Tutto ciò in linea di tendenza, ovviamente, ma se si andasse a verificare l'incrocio tra dispersione scolastica e marginalità sociali vedremmo, con buona frequenza, che corre un filo strettissimo tra i due fenomeni. A questo punto si apre anche un problema di democrazia: è possibile tollerare un effetto-cittadinanza «di serie B» e che una stessa istituzione pubblica tenda a rinforzarlo? Nel tempo della democrazia avanzata (non solo formale, ma sempre più – ancora tendenzialmente – sostanziale; anche se sempre *assediate* nel suo farsi più partecipativa, più egualitaria, più legalitaria e più trasparente, e assediata dalle risposte dei «poteri forti» e dalle stesse derive del politico, soprattutto nel tempo del «dopo le ideologie») possiamo tollerare – e così anche legittimare – una dispersione anche di cittadinanza che così si viene a potenziare? Sembra di no, è certo di no. Pena la retrocessione del modello stesso di democrazia vissuta e realizzata: verso modelli più elitari e formali. Che sono sì in corso, ma che a un pensiero orientato a volere e produrre un *di più* di cittadinanza, e per tutti (com'è quello pedagogico), appaiono modelli restrittivi e inadeguati al tempo storico e alla volontà formativa delle stesse istituzioni e degli attori che le pensano e le governano (per la scuola: i pedagogisti e gli insegnanti).

Se connettiamo, poi, la dispersione con l'analfabetismo di ritorno, che è sempre più diffuso nelle società ad alto sviluppo cognitivo, e con la sotto-alfabetizzazione, assai presente rispetto allo *standard* medio di partecipazione/controllo in relazione alla vita sociale attuale nel suo complesso (compendiabile, ad esempio, nella capacità di *capire* e *assimilare* un giornale almeno nelle sue parti fondamentali: politica, cronaca, commenti), cogliamo con piena evidenza l'importanza e l'urgenza del problema-dispersione scolastica: per i suoi effetti – personali e sociali – può farsi veramente un co-agente della emarginazione sociale e non è tollerabile tanto nella scuola-per-la-cittadinanza (com'è quella dell'obbligo) quanto nella società attuale, che vive e può prosperare con e su la flessibilità delle occupazioni, la quale a sua volta richiede un *di più* di formazione e in senso

squisitamente cognitivo, *ergo* scolastico. Si parla, tra l'altro, di un passaggio dal 2 al 4% di dispersione oggi nel nostro sistema scolastico, e proprio in Toscana; il dato è allarmante: che la dispersione sia in crescita, che tocchi quasi il 5% o vi si avvicini. Tutto questo reclama *politiche* contro la dispersione. Reclama uno sforzo degli enti locali in direzione di un rientro della dispersione, operando con controlli, servizi e sostegno. Ma reclama un impegno anche da parte delle scuole e della Scuola (e dei suoi apparati) che deve essere sì anche e soprattutto di sostegno, di terapia del problema, ma anche e prima di tutto di studio, di diagnosi della dispersione. Diagnosi che deve essere attenta e radicale, coinvolgendo la scuola stessa in quanto fronte di analisi (*e* come «paziente», *e* come «terapeuta»).

### **Per un'analisi delle cause**

Analizzare la dispersione scolastica significa – *in primis* – individuarne le cause. E sono varie. E hanno tutte «radici» profonde. La prima è legata al ruolo svolto dalla scuola: selettivo e non di promozione e di aiuto. La seconda riguarda i soggetti, alcuni, molti che sono de-motivati all'apprendere, e lo sono sempre più, e sono sempre più numerosi.

La terza verte sul ruolo della formazione scolastica dal punto di vista sociale e professionale: la scuola è ancora un elemento di mobilità sociale? Forse poco, assai meno che nei decenni passati (Sessanta/Settanta).

Tutto questo produce *distacco* dalla scuola, *indifferenza* rispetto alla sua cultura (già assediata da quella dei *media*), *ostilità* anche rispetto ai suoi cerimoniali, quindi un *abbandono* prima mentale e poi reale, che però – è prevedibile – andrà crescendo. Producendo effetti laceranti nel tessuto della democrazia avanzata, nella sua realizzazione e anche nel suo modello. Tendenzialmente, ancora. Ma, ricordiamo, la virtualità è un fronte dei «livelli di realtà», non appartiene all'irrealtà.

*La scuola separata e selettiva.* È la scuola più di ieri che di oggi, a livello di immagine compatta, per così dire. Ma è anche quella di oggi, in buona parte. È scuola come *habitat* specifico, intessuto di ruoli e di compiti, al cui centro sta il controllo degli apprendimenti (o verifica) e la valutazione (e la parallela selezione). È ancora la scuola degli insegnanti (della professoressa, alla Don Milani) e non ancora quella degli allievi: con al centro i loro tempi e modi di apprendere, le loro scelte di apprendimento, la loro responsabilità di scelta, guidati dagli insegnanti stessi finalmente formati per insegnare/formare e non solo per trasmettere-le-discipline.

Ma è questa scuola con la sua cultura spesso formalistica e astratta, lontana dall'esperienza comune e giovanile, aristocratica nella sua cultura, omologata nei tempi e modi dell'apprendere, chiusa all'iniziativa individuale, che produce quel distacco che produce poi dispersione. Ed è anche una scuola che non dà o dà poco sostegno, che non *aiuta* i giovani, i ragazzi, i bambini, non li accompagna nella formazione, bensì li disciplina e li «nutre», in modo coatto e uniforme.

Gli effetti di questa scuola li vediamo sotto i nostri occhi: *indifferenza* generalizzata verso la scuola (accolta positivamente soprattutto come «agenzia di socializzazione») e *dispersione* (limitata sì, ma in crescita: e questo è il dato inquietante).

La *de-motivazione individuale*. Nasce *e* dalla scuola *e* dall'individuo. Dal formalismo scolastico ma anche dalla lontananza che la scuola ha ormai raggiunto rispetto al soggetto-giovane, oggi. Questo soggetto è ormai irretito tanto nella *società dei media* quanto nell'*etica dei consumi*. Lo spazio regolato, formalizzato, culturalmente «diverso» della scuola gli resta estraneo, lontano, non nemico (poiché «abitato» dalla comunicazione) ma marginale. L'impegno scolastico – lo studio – è ormai lontanissimo dalle capacità di attenzione, di memorizzazione, di ricezione cognitiva dei ragazzi, così «irrigate» dal modello di lettura dei *media*, rese più passive e più rapsodiche. Lo stesso linguaggio verbale e scritto (ma soprattutto scritto) posto al centro dell'operare scolastico si scontra con l'abitudine ai più facili, più immediati, più assorbenti linguaggi iconici, in cui i ragazzi sono ormai irretiti e dei quali portano i segni. Poi c'è – ed è effetto *e* della società consumistica *e* della comunicazione massmediatica (per la sua *forma*, per il suo *contenuto*) – un atteggiamento psicologico di disimpegno quale connotato basilico dell'identità giovanile oggi che, ovviamente, fa a pugni con tutto il lavoro scolastico (comunque si configuri: più tradizionale o meno). Qui il problema si fa arduo. Che può fare la scuola? Che può fare la pedagogia? Onestamente, ben poco. Può tentare di aggiornare l'organizzazione scolastica. Può dare spazio *anche* alle culture giovanili. Può recuperare attraverso lo stimolo alla creatività anche la volontà e capacità di impegnarsi. Può rinnovare i *curricula*. Ma sono percorsi complicati e i cui esiti restano incerti. Purtroppo non si può non attraversarli. Con impegno e disincanto insieme.

*Il non-investimento sociale*. In un mercato del lavoro così frastagliato e così non-regolato (non-regolabile?) non è la formazione scolastica che produce mobilità sociale. Altri sono i canali della mobilità. La finanza, le *lobbies*, la cooptazione libera. La stessa professionalità scolastica è spiazzata dal mercato del lavoro e dalle trasformazioni tecniche dell'economia. Allora: perché la scuola? La domanda non ha facile rispo-

sta se ci fermiamo solo all'*utilità* (economica, sociale, ecc.), anche se il mercato del lavoro si fa sempre più *cognitivo* (ma è un aspetto che va *mostrato*, e concretamente, ai giovani). Tra l'altro la disoccupazione altissima (e/o la sotto-occupazione) di diplomati e di laureati non riassegna un ruolo-chiave e positivo alla scuola, tutt'altro. Certamente è possibile correggere questa immagine negativa della scuola, che – tra l'altro – è anche falsa. Ma è difficile convincere. Guardata nei suoi esiti finali e socio-economici la scuola appare, anche agli utenti, un «parcheggio» che – come tale – va usato a proprio criterio e al quale chiedere servizi ad uso individuale. Che può essere abbandonato anche «in corso d'opera».

La varietà e complessità delle cause ci fa capire che la dispersione è un po' la punta dell'*iceberg* «scuola del malessere», anche se ne è la punta individualmente e collettivamente più pericolosa, poiché riduce l'esercizio autentico della cittadinanza in molti soggetti, troppi e sempre più numerosi.

### **Che fare?**

Dopo la diagnosi, la terapia. Una terapia complessa: fatta di *erosione/demolizione di pregiudizi*; di *rinnovamento scolastico*, curricolare e didattico; di *attivazione del sostegno*. Ed è una terapia scolastica ed extra-scolastica, che va sostenuta con campagne di ri-sensibilizzazione rispetto alla scuola, possibili proprio mentre essa si sta rinnovando, si sta riformando (nel bene e nel male) a tutti i livelli.

*Demolire i pregiudizi*. Quello dell'«inutilità della scuola» per collocarsi – oggi – in modo fattivo, produttivo nel mercato del lavoro. Poiché la professionalità data dalla scuola è astratta, spesso arretrata, lontana dal concreto *operari* lavorativo. Poiché non dà un «credito» effettivo per favorire l'immissione nel mondo del lavoro. E via dicendo. Ma le cose non stanno affatto così. È solo un pregiudizio, appunto. Infatti: molte scuole professionali – oggi – sono strettamente collegate ai «bisogni» e alle «opportunità» del mercato del lavoro. Anche le scuole formative (=licei) non si estraniavano dal mercato del lavoro, in particolare perché quest'ultimo ha bisogno di competenze più cognitive e più flessibili. Si tratta – se mai – di organizzare l'*iter* conclusivo della formazione con corsi mirati, *master* ecc., allo scopo di darsi competenze mirate, ma su una forte base cognitiva.

*Rinnovare la scuola*. Con maggiore attenzione alle professionalità *attuali* e al loro profilo, appunto, flessibile/cognitivo. E, in parte, la scuola

lo sta facendo. Poi: ri-motivare allo studio e all'apprendimento agendo sui soggetti e sui contenuti. Sui soggetti: creando – in classe, nella scuola – più comunicazione, più partecipazione, più iniziativa anche da parte dei giovani. Sui contenuti o saperi: rinnovando il quadro dei saperi (dando spazio a nuovi linguaggi, nuove forme culturali: dai *media* alla musica) e la loro immagine (rendendola meno scolasticistica – lineare, ripetitiva, ecc. – e più critica, cogliendo di essa gli aspetti *ipotetici* e *creativi*, *innovativi* e *problematici*), in modo da rendere i saperi più coinvolgenti (nella loro avventura) e più *interni* alla crescita cognitiva giovanile. Da qui al bisogno di *curricula* più aperti, più critici, più autogestiti (in classe, nella scuola) il passo è breve; breve e necessario. Si tratta di *pensare curricula* nuovi, di *progettarli* organicamente, di *sperimentarli* e *verificarli*, costantemente, con acribia e con impegno, tenendo ferma un'idea di *curriculum* teoreticamente elaborata e operativamente costruita.

Ma allora è un po' la scuola nel suo complesso che deve mutare volto: deve farsi meno scuola di «lezioni frontali» e più di *atelier*, dove il cerimoniale dell'insegnare/apprendere si ri-organizza in modo più fluido e articolato, prevedendo tipologie diverse di attività e spazi (e organizzazione di spazi) diversificati. Dove anche quelle forme di attività oggi estranee alla scuola (musica, danza, teatro, espressioni artistiche, ecc.) sono tenute presenti: concretamente attivate in spazi paralleli a quelli scolastici tradizionali. Tutto allo scopo di *ri-motivare alla scuola e alla sua cultura* e per fare di questa istituzione soprattutto uno «spazio di vita giovanile», senza volontà totalizzanti, è ovvio, ma restituendo ai giovani un *luogo* di autentica formazione (in un tempo in cui né la famiglia né l'oratorio o altro svolge – di fatto – questo compito, consegnato anarchicamente al Mercato, ai suoi *media* e alle sue regole).

*Attivare il sostegno.* Nella scuola, oltre e fuori la scuola. Sostegno psicologico e sostegno sociale. E sostegno da esercitare a più livelli. Con esperti di formazione (pedagogisti e formatori, e non solo e non tanto psicologi) e «figure di sistema» nella scuola, e inerenti a un sistema formativo, attento *anche* ai soggetti e ai loro disagi di apprendimento e di crescita (di motivazione, ecc.). Con spazi scolastici più variati e attrezzati, capaci di coinvolgere e di aiutare a ri-motivarsi all'apprendere e, da lì, allo studiare, ma anche al formar-si. Con la previsione di rientri a scuola, dando vita a un sistema scolastico nuovo, più aperto, più flessibile, con entrate e uscite multiple e non monocorsuale e ingessato come quello ottocentesco (ancora in atto). Con l'attivazione di un sistema di *crediti* scolastici e formativi, per i quali si può rientrare a scuola anche solo per usufruire di un suo segmento, funzionale a un progetto di formazione/professionalizzazione del soggetto. In questo nuovo sistema al centro

non c'è più il sistema stesso, ma l'uso del sistema da parte dei soggetti, e quindi la sua funzionalità a questo scopo.

### **Per concludere**

Dalla scuola della dispersione alla scuola della ri-motivazione e del recupero/sostegno. Tale potrebbe essere lo *slogan*-guida di un'operazione anti-dispersione. Ma ben sapendo che il problema non è affatto *solo* scolastico. Prima di tutto è sociale e politico-culturale. Nella realtà dei *muschilli* o in quella dei «padri-padroni», presso i ceti emarginati delle grandi città, dentro il vissuto dei marginali, ecc., nei gruppi degli immigrati dai paesi delle Grandi Povertà, che cosa può significare scuola, cultura scolastica, frequenza scolastica? Se non un *debito* da pagare alla collettività, un'imposizione e un bagno (carico di resistenze e sempre di superficie), in un mondo-altro e nella sua cultura antropologicamente estranea? Qui è il tessuto della società civile a dover essere modernizzato, emancipato, responsabilizzato. Come? Con politiche, micro-politiche, tipo processi articolati e diffusi di «educazione alla legalità e alla democrazia» supportati da luoghi, spazi attrezzati, gestiti, organizzati per iniziare ad agire in quella direzione di ri-costruzione-della-cittadinanza che è (oggi) un problema-chiave un po' di tutti i paesi, ma centralissimo in Italia, dove ancora la massima dell'«io speriamo che me la cavo» è troppo diffusa e, anche, inquietantemente legittimata, presso gruppi, ceti, aree sociali di un paese troppo dimorfico al proprio interno e con sacche esplicite di persistente pre-modernità.

### **Riferimenti bibliografici**

- M. Barbagli, *Scuola potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972  
G. Bosetti (a cura di), *Tutti a scuola*, Milano, Reser, 1996  
N. Bottani, *La ricreazione è finita*, Bologna, Il Mulino, 1986  
N. Bottani, *Professoressa addio*, Bologna, Il Mulino, 1994  
F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999  
M. D'Orta, *Io speriamo che me la cavo*, Milano, Mondadori, 1990  
G. Ferroni, *La scuola sospesa*, Torino, Einaudi, 1997  
R. Massa, *Cambiare la scuola*, Bari, Laterza, 1997  
L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967

V. Sarracino, E. Corti, *Storia della Scuola e delle istituzioni educative (1830-1999)*, Napoli, Liguori, 1999

V. Sarracino, M. L. Javarone, *La scuola elementare come scuola di base*, Bari, Laterza, 1999

A. Sasso (a cura di), *La cultura della scuola e la contemporaneità*, Firenze, La Nuova Italia, 1996

B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995

## Individualizzazione e orientamento per combattere la dispersione scolastica

di Franco Frabboni\*

### Offrire una conoscenza commestibile per ogni allievo

La *prima stella* del carro dell'Orsa minore rivolge i propri raggi luminosi su questa «macroparola» dell'alfabeto empirico della *Didattica: l'individualizzazione* (intesa come la strategia formativa capace di *dare di più a chi ha di meno*).

*Individualizzare* i processi di alfabetizzazione (tendenzialmente disciplinari, primari, di base: le condotte linguistiche, matematiche, scientifiche, artistiche, et al.) significa allestire una scuola *dalla parte* del soggetto che apprende: far sì che l'insegnamento dell'insegnante si tramuti in apprendimento per l'allievo.

In altre parole, *individualizzare* l'alfabetizzazione «primaria» significa predisporre i percorsi di insegnamento *a misura cognitiva* dell'allievo; significa «cucinare» didatticamente le conoscenze di base in modo che siano masticabili e digeribili da ciascuno scolaro; significa, conseguentemente, offrire «saperi» sia *al passo* dei tempi-ritmi di apprendimento del discente, sia *in sintonia* coi suoi registri linguistici (ristretti e/o elaborati) e con i suoi schemi logici (concreti e/o astratti, induttivi e/o deduttivi).

È fondamentalmente sul palcoscenico della *classe che* è possibile *dare voce* (dare cittadinanza didattica) alle strategie *individualizzate*. Queste non prevedono itinerari di *insegnamento* singolarmente assistita su ogni allievo (impraticabili in classi di venti scolari), ma piuttosto l'allestimento didattico della classe per *gruppi a livello* (omogenei per rendimento-profitto cognitivo). Il docente ha il compito - quando intende «individualizzare» i percorsi di alfabetizzazione - di predisporre, per i sin-

---

\* Docente di Pedagogia generale nell'Università di Bologna e Presidente dell'IRRSAE Emilia Romagna.

goli gruppi a «livello», *differenziati* contenuti di conoscenza (unità didattiche a livello) quanto a struttura *linguistica* e a struttura *logico-formale*, assicurando nel contempo flessibilità dei tempi-ritmi di apprendimento al fine di renderli il più possibile *personalizzati*.

Dunque, la classe è la fidanzata naturale delle procedure individualizzate nei processi di insegnamento-apprendimento. Uno spazio-classe con il compito di concedere *via libera alla* costituzione di gruppi di allievi dall'analogo rendimento (profitto) disciplinare: «gruppi» da tenere *temporaneamente* in vita quando la classe è chiamata ad operare i *passaggi cognitivi* (le «strutture» disciplinari) più difficili e selettivi delle singole materie curricolari.

Tramite la procedura individualizzata dei *gruppi a livello*, l'insegnante viene posto nelle condizioni didattiche «ottimali» per promuovere itinerari *personalizzati di apprendimento*: differenziati e ritagliati rigorosamente, sui tempi-ritmi di *assimilazione* nonché sui registri linguistici, stili logici ed euristici di *elaborazione-ricostruzione cognitiva* propri di ciascun allievo.

Alla strategia dei *gruppi a livello* va acceso disco-verde - in classe - a una condizione: che i gruppi degli allievi (dall'omogeneo standard di profitto) siano effimeri, temporanei, mobili. *E mai* vincolati e prigionieri di entità aggregative fisse, permanenti, immutabili.

L'*individualizzazione* dei processi di insegnamento/apprendimento è possibile a patto di dare via libera alla *Didattica delle classi eterogenee*, che si fonda metodologicamente sulla pratica dei *gruppi a livello* (articolazione della classe per gruppi di allievi «omogenei» per rendimento cognitivo).

La *Didattica delle classi eterogenee* (Dce) pratica una strategia didattica dagli elevati coefficienti di *individualizzazione*: attenta, cioè, ai livelli-capacità-tempi-modalità di apprendimento di ogni allievo. Pur assicurando, nel contempo, vissuti di classe ricchi di contrappunti «relazionali/interattivi» attraverso i propri dispositivo di *composizione/scomposizione* dei gruppi a livello (gli allievi possono passare con grande permeabilità da un gruppo all'altro).

La Dce si occupa delle strategie didattiche da attivare in *classe* (nelle aule/madri) e mira al doppio traguardo pedagogico della *socializzazione e dell'apprendimento* scolastici. La Dce sconfessa (e nega) due postulati. Questi.

È una «truffa» pedagogica il postulato fondato sul principio dell'insegnamento/apprendimento *contestuale e simultaneo* per tutti gli allievi di una classe. È un pregiudizio ideologico il postulato fondato sulla tesi, conseguente, che *differenziare* (con procedure «individualizzate», per

gruppi a livello) il percorso che porta alla conquista delle conoscenze è un'operazione di discriminazione, selezione, ghettizzazione degli allievi.

Noi patrociniamo con forza, invece, la pratica - a scuola - di procedure metodologiche articolate su gruppi *temporanei* di livello, al fine di porre i docenti nelle condizioni di potere effettivamente attivare procedure di *insegnamento individualizzato*, ritagliate concretamente sui «livelli» di competenza (cognitiva e metacognitiva) di ciascun allievo.

La strategia dei *gruppi a livello* va raccomandata a *una condizione*: che i gruppi siano effimeri, temporanei, mobili. Questo significa respingere con forza ogni tentazione di un loro irrigidimento/pietrificazione in soluzioni fisse immutabili permanenti.

Per sgomberare ulteriormente questo terreno da possibili fraintendimento metodologici rinforziamo il concetto con un *no fermo*, un *si con riserva* e due *si convinti*.

*No fermo* ad una Dce che identifichi i gruppi a livello con la divisione degli allievi in *classi disciplinari* gerarchizzate per rendimento (la classe A, B, C, ecc. di matematica, scienze, lingua straniera, e così via).

*Si con riserva* ad una Dce che riproduca il modello inglese del *setting*: gruppi di livello fissi e gerarchizzati (il gruppo A, B, C, ecc.) per le materie più «ostiche» all'interno dell'*aula/madre*. La temporalità del *setting* è annuale, ma gli allievi godono *sempre* della possibilità di scivolare da un gruppo all'altro in rapporto ai «cambi» di rendimento.

*Si convinto* ad una Dce che utilizza i gruppi a livello durante lo svolgimento delle unità didattiche più selettive delle singole materie. E il modello inglese dello *streaming* strategico e temporaneo per l'*individualizzazione* dei nuclei strutturali più complessi e ostici presenti nelle singole aree disciplinari.

*Si convinto*, infine, ad una Dce che faccia tutt'uno con la pratica del *mastery learning*, che prevede la formazione di gruppi a livello soltanto per le fasi di *recupero*: dopo che la valutazione formativa (*in itinere* dell'unità didattica) ha documentato l'esistenza di allievi bisognosi di ritornare – per via delle vistose lacune esibite – sui contenuti precedentemente affrontati tramite la costituzione di *gruppi/recupero* per l'appunto di livello.

Questa griglia dei *no*, dei *ni*, dei *si* ci sembra illustri compiutamente teoria e prassi della Dce.

### Una carta in più: l'orientamento

Strettissima è l'equazione (una sorta di «cordata») Individualizzazione-Orientamento.

Il problema dell'*Orientamento* in ambito scolastico (in quanto strettamente «interdipendente» con la grave patologia della *dispersione* degli studenti, generata dagli odierni percorsi formativi di massa) va necessariamente posto al *centro* dell'odierno scenario del cambiamento strutturale-organizzativo-didattico della scuola intitolato alla sua *Autonomia* istituzionale e scientifica (anche la stella polare *dell'Autonomia* è a oriente).

Questa stagione di radicale ridisegno dei binomio *centro-periferia* sta per attribuire allo Stato (dimagrito e leggero) *poche* ma irrinunciabili responsabilità di raggio nazionale: il compito di tracciare le linee di indirizzo relative ai piani poliennali di sviluppo, alla programmazione- distribuzione territoriale delle risorse e agli standards formativi dei cicli scolastici (esercitando sugli stessi, ovviamente, una funzione di controllo e di validazione dei titoli di studio).

Di converso, e parallelamente, questa stagione di fine millennio sta per attribuire alle istituzioni scolastiche periferiche un'*ampia autonomia*, a partire dal compito di «colorare» e gestire - rendendole qualitative e competitive - le *singole tessere* del complesso mosaico della formazione a livello regionale.

Una di queste «tessere» porta sicuramente il nome di *orientamento*: in quanto riconosciuto dispositivo *sia* di «raffreddamento» delle roventi cifre quantitative della *dispersione* (l'*orientamento* contribuisce a ridurre gli insopportabili tassi di insuccesso-abbandono degli studi), *sia* di «innalzamento» dei coefficienti qualitativi dell'istruzione di massa; quest'ultima responsabile spesso di *dispersione intellettuale*, di *analfabetismo di ritorno*.

Su il sipario, allora, sul problema dell'*orientamento* a partire dal suo album di famiglia, dal suo breve viaggio diacronico. La tesi di queste pagine è un po' questa. Il suo mezzo secolo di vita ha un «rintocco», un giro di boa, un anno di svolta che datiamo 1997. Questa, l'argomentazione. Nell'intera stagione temporale della nostra prima Repubblica, l'*orientamento* scolastico se da un lato ha goduto di un'accreditata letteratura scientifica, dall'altro lato ha sofferto, invece, di un'inesistente elaborazione legislativa e amministrativa da parte delle politiche governative di casa nostra. Come dire. Nella seconda metà di questo secolo, l'*orientamento* ha patito a lungo una sorta di divaricazione-

discrasia tra la sua fondazione teorica a livello scientifico (*avanzata*) e la sua normativa empirica a livello ministeriale (*arretrata*).

Poi, *il novantasette*. È l'anno che data l'inversione di tendenza. Nel senso che è andato agli archivi come *l'anno della svolta*, perché punteggiato di molteplici atti ministeriali (del MPI e del MURST) che hanno dato le tanto attese «ruote» alla *diligenza dell'orientamento*: chiamata a percorrere gli accidentati - perché iperselettivi - sentieri scolastici. Una «diligenza» che dispone altresì di *quattro frecce appuntite* (ci riferiamo al disegno complessivo di Riforma del sistema scolastico e a due direttive ministeriali rispettivamente sull'orientamento scolastico e universitario) che danno forza, penetrazione e incisività all'*arco dell'orientamento*: finalmente posto nelle condizioni di potere combattere con efficacia la devastante malattia della *dispersione* quantitativa (i tassi di abbandono) e qualitativa (l'analfabetismo di ritorno prodotto dall'istruzione di massa) che corrode e indebolisce il sistema scolastico del nostro Paese, sempre meno competitivo nei confronti delle altre nazioni dell'unione europea.

La stagione della nostra prima Repubblica presenta un *bilancio in rosso* in materia di orientamento scolastico. Nel senso che la sua pur avanzata elaborazione teorica non ha mai potuto disporre di gambe empiriche formalizzate da un'efficace normativa legislativa e amministrativa. Di qui la citata «divaricazione» tra fondazione scientifica e intervento legislativo in materia di *orientamento*. Diamo luce allora al *tavolo teorico*.

La letteratura scientifica di questa seconda metà del ventesimo secolo ha il *merito* di avere formalizzato lo *statuto teorico* dell'orientamento sul versante psicopedagogico e didattico. In sintesi, questi ci sembrano i due principi formali che sostengono il suo congegno concettuale.

*Primo principio*. La «bussola» dell'*orientamento* dispone di *due aghi* direzionali: l'uno «orienta» in direzione *longitudinale*, l'altro in direzione *trasversale*.

L'*ago longitudinale* identifica l'*orientamento* come l'irrinunciabile compagno di viaggio dell'allievo (perché gli indica, in tempo reale, il suo «orientamento», il percorso più adatto e in sintonia con le sue motivazioni-capacità-attitudini-aspirazioni) lungo il percorso «diacronico» della formazione: gli attuali quattro gradi del sistema scolastico (scuola dell'infanzia, elementare, media, superiore).

L'*ago trasversale*, a sua volta, identifica l'*orientamento* come quel dispositivo didattico che impegna i *singoli gradi-segmenti* del sistema formativo a *individualizzare* i processi di apprendimento. Il che significa, da un lato, *rendere flessibile e modulare* l'offerta culturale della scuola e, dall'altro, ridimensionare l'egemonia dell'istruzione *monocognitiva* (forzatamente mnemonica e riproduttiva) per dare piena cittadinanza culturale

all'istruzione *metacognitiva* (l'imparare ad imparare: il sapere smontare e ricostruire le conoscenze): molto più sensibile ai processi di *individualizzazione* dell'apprendimento, nella seducente prospettiva dell'*autoapprendimento*. Tutto questo per dire che in direzione *trasversale* l'*orientamento* è chiamato a «specializzare» (secondo le identità curricolari dei singoli comparti formativi) il proprio ruolo di compagno di viaggio dell'allievo-studente, cambiando il proprio «volto» didattico in rapporto alla specificità dei singoli gradi degli studi.

*Secondo principio.* La «bussola» dell'*orientamento* rivolge i citati due suoi aghi direzionali verso un duplice traguardo-meta. L'uno intitolato al *diritto allo studio*, inteso come diritto di tutti all'*accesso* e al *successo* (all'uscita) scolastico; l'altro intitolato alla *qualità dell'istruzione* (anche come «competitività» culturale e professionale del nostro Paese all'interno del sistema formativo europeo) alle porte di un terzo millennio che già annuncia come gli elevati livelli (*standards*) formativi di una nazione siano il passaporto necessario per potere essere concorrenziali nella futura mondializzazione dei mercati e dei modelli economici.

Questo duplice traguardo-meta si presenta indubbiamente come un'*equazione difficile*. Questo perché *più* premo il «pedale» del diritto allo studio per tutti, *più* rischio di abbassare la «cifra» della qualità dell'istruzione. E viceversa. Bene. L'*orientamento* ci sembra in grado di risolvere questa difficile equazione: perché capace di concorrere al traguardo sia del *diritto allo studio* (riducendo le insostenibili cifre della dispersione), sia della *qualità dell'istruzione* («individualizzando» i percorsi dell'apprendimento).

### **Se individualizzazione e integrazione si danno la mano**

Se *individualizzare* significa didatticamente costruire un percorso formativo a misura dell'allievo, allora un inserimento compiuto (*integrazione*) dell'allievo in situazione di handicap non può fare a meno di questa *prima stella* del carro dell'Orsa minore.

La scuola dell'*integrazione compiuta* (capace di assicurare all'handicappato elevati coefficienti di socializzazione e di istruzione, di integrazione comunitaria e di alfabetizzazione primaria e secondaria) deve sapere esporre un edificio formativo a tre piani: un piano istituzionale di nome *Accordo di programma*, un piano pedagogico di nome *scuola tre volte «A»* (Autonoma, Attiva, Aperta) e un piano didattico di nome *Individualizzazione* dell'insegnamento-apprendimento.

Mettiamo alla «moviola» (in gigantografia e al rallentatore) queste tre immagini formative di una scuola dell'integrazione, di una scuola dotata di tre piani esemplari nei quali dare accesso, abitabilità e successo educativo all'handicappato.

*Il modello istituzionale: l'Accordo di programma*

La Legge 104/92 relativa al diritto allo studio e al lavoro dell'handicappato indica chiaramente come questa doppia finalità sia perseguibile soltanto se sul territorio (città, quartiere, distretto, ecc.) sarà siglato un *Accordo di Programma* interistituzionale tra la scuola (i provveditorati), gli enti locali (i comuni, le province), le Ausl e il mondo del lavoro. L'*Accordo di programma* chiama ciascun soggetto istituzionale a dotarsi di proprie strutture operative, da collocare - peraltro - all'interno di una «rete» formativa unitaria, frutto di una programmazione comune tra i soggetti operanti sul territorio.

Pertanto, la *scuola* (provveditorato e circolo/Istituto) è chiamata ad allestire propri gruppi «H»; i *comuni* proprie consulte comunali del disagio e dei disabili; le *province* propri gruppi interdisciplinari provinciali, le *usl* proprie unità multidisciplinari (équipes medico-psico-pedagogiche), il *mondo del lavoro* propri osservatori sulla forza-lavoro handicappata.

Inoltre, l'*Accordo di programma* chiama ciascun soggetto istituzionale a concorrere alla «qualità» dell'offerta formativa della scuola. In particolare, la scuola chiede all'*Ausl* un contributo psico-medico-pedagogico per «ottimizzare» la documentazione relativa alla diagnosi funzionale e al profilo dinamico funzionale, nonché sulla costruzione del *Pei* (il Progetto educativo individualizzato).

*Il modello pedagogico: una scuola tre volte «A»*

Il modello pedagogico ha il compito di teorizzare (di indicare le «finalità» educative) e di promuovere (di indicare i «contenuti» culturali) nella scuola un'*integrazione compiuta* (sia sul versante della socializzazione, sia sul versante dell'istruzione) dell'allievo handicappato.

La domanda allora è un po' questa. Le scienze dell'educazione quali «identità» formative richiedono alla scuola per far sì che l'handicappato possa fruire del diritto alla relazione (all'interazione socio-affettiva) e del diritto alla conoscenza (alla piena istruzione) nel suo percorso di scolarizzazione?

La risposta a questo interrogativo può essere data soltanto da una scuola tre volte «A»: *Autonoma, Attiva, Ambiente*.

È a partire da questa triplice identità formativa che possiamo accendere «disco verde» - quanto a modello pedagogico - ad un'integrazione compiuta.

1. *Prima identità*: una scuola dell'*Autonomia*. Se sul suo tetto sventola una bandiera di nome scuola dell'*Autonomia* significa che i suoi percorsi di socializzazione e di apprendimento sono «colorati» di valori e di conoscenze propri della vita quotidiana, della cultura antropologica dell'allievo: aderenti e in sintonia con i suoi bisogni, i suoi interessi, le sue aspirazioni e le sue utopie.

L'*Autonomia* in questa prospettiva, si fa sentinella di difesa, testimone fedele delle diversità culturali e assiologiche di un territorio.

2. *Seconda identità*: una scuola *Attiva*. Se sul suo tetto sventola una bandiera di nome scuola *Attiva* significa che i suoi percorsi formativi godono di un variato repertorio di codici di comunicazione (gestuali, motori, orali, iconici, sonori, scritti, ecc.) nonché di più piste di apprendimento (operative, empiriche, formali, astratte, ecc.). Come dire: una scuola *Attiva* fa tutt'uno con la pedagogia del pluralismo linguistico (via libera a tutti i «codici») e della pluralità dei modi di capire e di pensare (via libera alla molteplicità dei «punti-di-vista»). Una scuola in cui l'handicappato certamente non si smarrirebbe socialmente e non si perderebbe culturalmente.

3. *Terza identità*: una scuola *Aperta*. Se sul suo tetto sventola una bandiera di nome scuola *Aperta* significa che il territorio naturale (i paesaggi, i parchi, gli ecosistemi, ecc.) e sociale (le offerte formative della città, in termini di beni monumentali, artistici e culturali: biblioteche, pinacoteche, mediateche, laboratori, campi-gioco, ecc.) sono valorizzati dalla scuola come aule didattiche decentrate ricche di saperi «caldi», diretti, osservabili e manipolabili dagli allievi: quindi, comprensibili a tutti (a partire dagli handicappati).

*Il modello didattico*: una scuola a misura dell'allievo.

Il modello didattico è chiamato a promuovere nella scuola dell'integrazione procedure di insegnamento-apprendimento *individualizzate*, capaci di rispettare e valorizzare le diversità culturali (il mondo di cose e valori) di ciascun bambino come di ciascuna bambina.

Le diversità culturali chiedono il rispetto degli alfabeti «antropologici» (generati dall'etnia, dal contesto ambientale, dal ceto sociale); le diversità cognitive chiedono il rispetto degli alfabeti «linguistici» e dei con-

gegni «concettuali» di ogni allievo (i suoi registri linguistici, i suoi paradigmi logici, le sue virtualità creative: il tutto in sintonia con i suoi tempi di apprendimento).

Dunque, il modello didattico pone al «centro» la strategia regina dell'*Individualizzazione*. Di più. Questa si propone da stella di prima grandezza nel cielo stellato della *Didattica*: dove al «centro» troneggia la luna dell'*Autonomia* e nel suo ricco firmamento di astri e di carri stellari (l'Orsa maggiore e l'Orsa minore), che riforniscono il soggetto in situazione di handicap di uno smagliante repertorio di fasci di luce: il *Pof*, l'*ambiente*, l'*istruzione*, la *Ricerca*, il *Laboratorio*, il *Credito scolastico* (e, ovviamente, l'*individualizzazione*).

## Indicazioni bibliografiche sulla dispersione scolastica

di Riccardo Poli\*

Le indicazioni che seguono sono state raggruppate per temi. La suddivisione ovviamente non esaurisce la complessità dei possibili approcci, fornisce tuttavia una prima mappa con l'indicazione dei percorsi di lettura, utili anche ad approfondimenti, per cogliere l'intreccio di significati che nel loro insieme concorrono a delineare l'identità di un fenomeno complesso quale quello della dispersione scolastica.

A questa sezione di «bibliografia ragionata» segue un altro elenco di indicazioni bibliografiche, di soli articoli, ottenuto mediante ricerca negli archivi della Biblioteca nazionale di documentazione pedagogica. La ricerca è stata fatta usando i termini descrittivi *abbandono degli studi e dispersione scolastica*.

### **Indirizzi utili per ricerche bibliografiche:**

Biblioteca nazionale di documentazione pedagogica, via Buonarroti 10 Firenze, tel. 055-23802 oppure 2380327\*377, indirizzo web per ricerche bibliografiche <http://www.bdp.it/archivi/rivi.htm>

Biblioteca del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, Piazza SS. Annunziata 12 Firenze, 055-2491743\*63, indirizzo web per le ricerche bibliografiche <http://www.minori.it/archivi/sistema/biblio/index.htm>

Sito web di Alice.it, pagina delle biblioteche toscane con cataloghi in linea, <http://www.alice.it/library/net.lib/bibita2.htm#Toscana>.

---

\* Pedagogista dell'Istituto degli Innocenti di Firenze e collaboratore del Centro Studi «Bruno Ciari».

Tra le pubblicazioni uscite di recente sull'argomento si segnalano quelle per i tipi di Raffaello Cortina e Carocci editore. Il primo volume è curato da Olga Liverta Sempio, Emanuela Confalonieri e Giuseppe Scaratti, dal titolo: *L'abbandono scolastico, aspetti culturali, cognitivi e affettivi*, Milano 1999. Il secondo ha come autore Enzo Morgagni, con il titolo: *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Roma, 1998.

I due lavori, simili nella struttura, affrontano la tematica della dispersione scolastica nella sua complessità (dalla presentazione del punto di vista delle varie discipline, all'esame delle dinamiche e delle cause della dispersione, all'illustrazione di alcune ricerche ed esperienze di contrasto al fenomeno), riflettono però approcci diversi e complementari. Il primo volume è incentrato prevalentemente sull'analisi delle dimensioni psico-culturali, relazionali e individuali che attraversano il fenomeno dell'abbandono scolastico, il secondo, pur non mancando di contributi che vanno in tale direzione, si caratterizza invece più per un'analisi di natura socio-educativa e antropologica.

#### **Per un inquadramento teorico disciplinare e per l'utilizzo di una terminologia univoca sulla problematica della dispersione scolastica**

Liverta Sempio O., (1999), *L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento*, in Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G., *L'abbandono scolastico, aspetti culturali, cognitivi e affettivi*, Raffaello Cortina, Milano pp. 3-42.

Manini M., (1998), *Per un linguaggio e una terminologia univoca*, in Enzo Morgagni, a cura di, *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma pp. 65-82.

Morgagni E., (1998), *La dispersione scolastica in Italia: tendenze e interpretazioni*, in Enzo Morgagni, a cura di, *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, pp. 13-22.

#### **Sull'analisi dei vari fattori che concorrono a determinare il fenomeno della dispersione scolastica**

Bandura A., (1995), *Il senso di autoefficacia*, Ed. Erikson, Trento.

Carugati F., (1998), *Contesti organizzativi, processi di apprendimento e risultati scolastici*, in Enzo Morgagni, a cura di, *Adolescenti e dispersione*

- scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Bologna pp. 147-171.
- Ceccatelli Gurrieri G., (1992), *La dispersione scolastica nella provincia di Firenze*, IRRSAE Toscana, Firenze.
- Censis, (1994), *28° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, Milano.
- Censis, (1995), *29° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, Milano.
- Censis, (1996), *30° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, Milano.
- Censis, (1997), *31° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, Milano.
- Contini M. G., (1998), *Dispersione scolastica e professionalità docente*, in Enzo Morgagni, a cura di, *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Bologna pp 101-104.
- Education for All Forum, (1998), *Wasted Opportunities: when school fail: repetition and drop-out in primary schools*, collana Education for All: Status and Trends 1998, Unesco, Paris.
- Gentile C. M., (1992), a cura di, *Bambini e adolescenti a rischio. La dispersione scolastica*, Atti del Seminario Internazionale OCSE/CERI, Palermo 3-5 dicembre 1991, Ed. Europa, Palermo.
- Maggiolini A., (1994), *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano.
- Martorelli M., (1993), *Fattori psicologici e sociali dell'insuccesso scolastico*, in *Il bambino incompiuto*, n.1, pp. 43-49.
- Pombeni M. L., (1997), *L'adolescente e la scuola*, in Palmonari A., a cura di, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- Ribolzi L., (1985), *Il problema degli abbandoni nella scuola secondaria*, in *Aggiornamenti sociali*, n. 11, pp. 38-46.
- Salati M., (1998), *Forme di disuguaglianza nel sistema scolastico italiano*, in *Aggiornamenti sociali*, 49 (1), pp. 59-68.
- Settima commissione permanente del Senato, (1992), *Indagine sulla dispersione scolastica*, X legislatura, Roma.
- Speltini G., (1998), *Il rapporto adolescenti-insegnanti come variabile interveniente sulla riuscita scolastica*, in Enzo Morgagni, a cura di, *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Bologna pp. 133-146.

### **Dati statistici**

CERI-OCSE, (1998), *Analisi delle politiche dell'istruzione*, Armando Editore, Roma.

Giovannini M. L., (1998), *Le ricerche di Mario Gattullo sulla selezione nella scuola dell'obbligo*, in Enzo Morgagni, a cura di, *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Bologna pp. 113-131.

Isfol, (1997), *Rapporto ISFOL 1997: formazione e occupazione in Italia e in Europa*, F. Angeli, Milano.

Nardiello M.G. (1997), *Documenti: il servizio scolastico in cifre*, in *Annali della Pubblica istruzione*, XLIII, (1-2), pp. 147-200.

Regione Toscana, (1999), *Delibera del Consiglio Regionale n. 85 del 13/4/99. Piano di indirizzo per il diritto allo studio e l'educazione permanente 1999-2000*, Bollettino Ufficiale della Regione Toscana n. 26 del 30/6/99 suppl. 80.

### **Rapporto disagio scolastico - disagio giovanile**

Cerutti R., et al., (1996), *Aspetti fenomenici del disadattamento scolastico nella preadolescenza*, in «Giornale di neuropsichiatria dell'età evolutiva», n. 3, pp.179-195.

Regoliosi L., (1994), *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

### **Insuccesso scolastico e difficoltà di apprendimento**

Canevaro A., (1996), *Insegnamento e apprendimento in difficoltà*, Utet, Torino.

Martignon F., (1998), *Aspetti socioculturali e dinamici dello svantaggio culturale e dell'insuccesso scolastico*, in «Scuola e didattica», n. 14, pp. 13-14.

Martorelli M., (1993), *Fattori psicologici e sociali dell'insuccesso scolastico*, in «Il bambino incompiuto», n. 1, pp. 43-49.

Severi V., (1995), *Insegnamento e apprendimento in difficoltà. Ricerca e azione educativa di fronte all'insuccesso scolastico*, Utet, Torino.

Soresi S., (1993), *Aspetti relazionali in soggetti con difficoltà di apprendimento*, in «Psicologia e scuola», n. 65, giugno-luglio pp. 18-20.

### **Abbandono degli studi e lavoro minorile**

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, (1999), *Pianeta Infanzia, dossier monografico: Minori e lavoro in Italia: questioni aperte*, n. 7, Firenze.

Cgil Nazionale, (1996), *Indagine conoscitiva sul fenomeno del lavoro minorile in Italia*, Roma

Ires, (1997), *Il lavoro minorile come causa di esclusione sociale*, CLACSE rapporto finale Italia, Ires, Roma.

Liodice I., (1987), *Scuola e svantaggio: il caso del lavoro minorile*, Laterza, Bari.

### **Percorsi successivi all'abbandono degli studi**

Janus-Youthstart, (1997), *La formazione professionale di base, indagine sui giovani e adulti*, Enaip Regione Emilia Romagna, Bologna.

Martelli G., (1998), *Percorsi successivi alla dispersione scolastica*, in Enzo Morgagni, a cura di, *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, pp. 195-201.

McCaul E.J., (1999), *Le conseguenze dell'abbandono scolastico*, in Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G., *L'abbandono scolastico, aspetti culturali, cognitivi e affettivi*, Raffaello Cortina, Milano pp. 87-104.

Provincia di Bologna, (1992), *Orientamenti per una strategia di analisi e di intervento del fenomeno drop-out in provincia di Bologna*, Ufficio orientamento professionale, Bologna.

Sarchielli G., Zappalà S., (1998), *Abbandono scolastico, transizione scuola-lavoro e competenze professionali: suggestioni per la ricerca*, in Enzo Morgagni, a cura di, *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, pp. 225-237.

### **Ricerche e indagini**

Ampola M., Di Marco M., (1998), *Il disagio scolastico: ricerca sul territorio della zona nord di Livorno e di Stagno*, Comune di Livorno. Unità comunicazione ed editoria, Livorno.

Benvenuto G., Bettoni C., (1993), *L'abbandono scolastico nel biennio della scuola secondaria superiore: uno studio delle sue componenti e motivazioni*, in «Scuola e Città», XLIV, 8, pp. 349-357.

Grosso M., Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G., (1993), *I drop-outs dell'obbligo scolastico. Un'analisi descrittiva*, in *Archivio di psicologia, neurologia e psichiatria*, LIV (1), pp. 81-94.

Ricci R., (1998), *Dispersione scolastica e delinquenza minorile*, in «Adolescenza», n. 2 maggio-agosto, pp. 141-162.

### **Il ruolo dell'orientamento scolastico**

Ortali C., (1996), *L'orientamento scolastico e professionale*, in *TGN: tuttogiovani notizie*, n.43, pp. 5-26.

Palombeni M. L., (1994), *L'orientamento di gruppo: percorsi teorici e strumenti operativi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Palombeni M. L., (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna.

### **Progetti e interventi di contrasto alla dispersione scolastica**

Brenna E., (1994), *Il progetto D, ovvero l'importanza della formazione professionale*, in «Prospettive sociali e sanitarie», n. 12 pp. 14-16.

Magagnoli C., Pombeni M.L., (1998), a cura di, *Progetto DOPO: dalla V elementare alla III media, un percorso contro la dispersione scolastica*, F. Angeli, Milano.

Prezioso A., (1998), *Progetti e interventi. La dispersione scolastica nel casertano*, in «Scuola e didattica», n. 15, pp.12-16.

Regogliosi L., (1999), *La prevenzione nella scuola del disagio e dell'abbandono*, in Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G., *L'abbandono scolastico, aspetti culturali, cognitivi e affettivi*, Raffaello Cortina, Milano pp. 231-260.

Sequi R., Degani D., Lombardi L., Angioloni L., (1999), *La comunità solidale: la leva giovanile, un'esperienza di cittadinanza attiva contro la dispersione scolastica*, Carocci, Roma.

Sequi R., Venturini A., Angioloni L., (1995), *Il cerchio magico*, in «Animazione Sociale», n. 12, pp. 58-67.

Tripodi S., (1997), *La dispersione scolastica si elimina a scuola*, in «Animazione Sociale», n. 115, pp. 85-89.

### Segnalazioni di articoli di riviste

- Cose d'Oggi a Scuola*, (1996), in «RES» a. 6 n. 12, pp. 19-40.
- Il bambino è l'avvenire dell'uomo, per un nuovo obbligo scolastico*, (1997), in «Thema», a. 1, n. 1 pp. 49-70.
- Interventi integrativi, da un anno all'altro* (1995), in «Nuova Secondaria», a. 13, n. 2 pp. 18-21.
- Percorsi di orientamento per il recupero e il sostegno individuale nei casi di abbandono scolastico* (1998), in «Presenza Confap», a. 23, n. 6, nov-dic pp. 9-137.
- Scuola e dispersione scolastica* (1996), in «Informazioni / IRRSAE Liguria», a. 10, n. 32, mag-ago, pp. 9-25.
- Sistema formativo e minori stranieri* (1996), in «Il Bambino Incompiuto», a. 13, n. 3-4, pp. 31-49.
- Start: un'idea in evoluzione, La parola alle scuole*, (1996) in «Cisem Informazioni», a. 12, n. 3-4-5 pp. 2-29.
- Voci della scuola* (1995), in «RES», a. 5, n. 9 pp. 16-33.
- Dispersione scolastica e antisocialità minorile* (1998), in «Adolescenza», v. 9, n. 2, mag-ago, pp. 137-207.
- Don Lorenzo Milani, un maestro*, (1997), in «Didascalie», a. 6, n. 1, pp. 2-29.
- La dispersione scolastica, il progetto di Pistoia*, (1998), in «La Didattica», a. 4 n. 3, mar 1998, pp. 5-168.
- La dispersione scolastica: una minaccia per la società*, (1997), in «Ricerche Didattiche», a. 47, n. 10 (408 della serie), pp. 213-236.
- Programma dell'indagine conoscitiva dalla VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione*, (1999), in «Il Maestro», a. 42, n. 3, marzo.
- Start nell'obbligo, esperienze a confronto* (1997), in «Cisem Informazioni», n. 4-5-6, pp. 2-31.
- Aimasso F., (1997), *Scuolificati, appunti per una analisi della dispersione scolastica*, in «L'Eco della Scuola Nuova», a. 52, n. 4-5 (152-153), pp. 48-53.
- Albert L., (1994), *Percorsi di rientro in formazione per giovani-adulti*, in «Animazione Sociale», a. 24, n.s., n. 6-7 (78-79), pp. 79-88.
- Andreini G., (1994), *Le scuole europee, l'abbandono in Europa* in «La Vita Scolastica», a. 49, n. 1, pp. 35 ss.
- Antonelli G. (1996), *Il volto economico della scuola italiana*, in «Anp Notizie», a. 5, n. 1-2, gen-feb, pp. 21-27.
- Barone L. (1996), *Abbandono scolastico: nuove ipotesi di approccio al fenomeno* in «Ricerche Didattiche», a. 46, n. 9-10, (397-398 della serie), pp. 185-201.

- Benevene P., Benvenuto G., Bettoni C., Carloni P., Venditti L., (1998), *La dispersione scolastica nel passaggio tra i cicli della scuola dell'obbligo, una ricerca sul XII Distretto scolastico di Roma*, in «Scuola e Città», a. 49, n. 10, pp. 432-450.
- Benvenuto G., Bettoni C., (1995), *La valutazione di una sperimentazione complessa : tiriamo le somme del progetto REDIS (Recupero della Dispersione Scolastica)*, in «La Ricerca: Periodico d'Informazione e Discussione Didattica per la Scuola Media», n. 4 e 6, pp. 2-4 e pp. 11-12.
- Benvenuto G., Serpente M., (1998), *Dispersione degli studenti e sbocchi professionali negli studi universitari*, in «Cadmò», a. 6, n. 17-18, pp. 187-209.
- Bertagna G., *Per un sistema integrato di istruzione scolastica e di formazione professionale, proposte per un dibattito*, in «Ricerche Pedagogiche», a. 32, n. 123, pp. 1-12.
- Bettoni C., *Il problema della dispersione scolastica nel sistema di istruzione formale e nella formazione professionale regionale del Lazio*, in «La Ricerca: Periodico d'Informazione e Discussione Didattica per la Scuola Media», 1 , pp. 2-6.
- Bordigno B., (1998), *L'innalzamento dell'obbligo di...emarginazione, verso i tredici anni in tutti i paesi la scuola comincia ad emarginare*, in «Libero Insegnamento», a. 9, n.s., n. 9-10, nov-dic, pp. 33-36.
- Cairo M. T., (1994), *La dispersione scolastica: aspetti e problemi*, in «Scuola e Didattica», a. 39, n. 15, pp. 49-64.
- Calidoni M. (1996), *L'orientamento nella scuola media. Per sapere e saper fare*, in «Tuttoscuola», a. 23, n. 371, apr. pp. 44-45.
- Cancellu P. (1997), *Un nuovo modello organizzativo della scuola di base, esperienze di verticalizzazione in Sardegna*, in «Il Dirigente Scolastico», lug-ago, pp. 24-29.
- Cardoni P., (1997), *La non pedagogia di don Milani*, in «La Vita Scolastica», a. 52, n. 2, pp. 14-17.
- Colombo A., (1997), *Bocciatura, recupero, diploma: e se smettessimo di far finta?*, in «Insegnare», s. 3, n. 9, pp. 39-41.
- Coltelli P., Papini E., (1995), *La dispersione scolastica nella scuola secondaria in Toscana*, in «Ricerche Didattiche», a. 45, n. 12 (390 della serie), pp. 261-279.
- Corradini L., (1997), *Progettualità e trasversalità nella scuola: salute e successo contro droga e dispersione*, in «Rinascita della Scuola», a. 21, n. 3, mag-giu pp. 131-141.
- Crispolti E., (1996), *Orientamento, flessibilità del lavoro e formazione permanente* in «Osservatorio ISFOL», a. 18, n. 6, pp. 133-138.

- Cuomo N., (1997), *Dispersione scolastica: fuga dall'inferno*, in «École», a. 9, n. 53, pp. 15-19.
- D'Auria A. (1997), *Obbligo scolastico e marginalità, un modello di lettura del fenomeno* in «Il Dirigente Scolastico», lug-ago, pp. 30-34.
- Dalla Mora O., (1997), *Confronto tra i sistemi formativi europei*, in «Osservatorio ISFOL», a. 19, n. 1-2, pp. 185-225.
- Dallari M., (1998), *La qualità della scuola dell'infanzia*, in «Infanzia», n. 1, pp. 2-6.
- De Vita L. (1995), *Lo studente a rischio: diagnosi e intervento di recupero* in «TGN. Tuttogiovani Notizie», a. 10, n.s., n. 39, pp. 5-38.
- Dell'Aquila N., (1998), *Il progetto contro la dispersione a Napoli, documentazione di un'esperienza*, in «La Vita Scolastica», a. 52, n. 18, pp. 42-69.
- Dupuis M. (1996), *Che sia la volta buona?* in «Libertà di Educazione», a. 20, n. 6, pp. 3-6.
- Fiocchetta G., *LAP ovvero il Liceo autogestito di Parigi - 15 anni di sperimentazione in Francia*, in «Gestionescuola», a. 15, n. 1, gen-feb, pp. 4-8.
- Fiorentini C., Piscitelli M., (1995), *La dispersione scolastica, osservazioni e proposte* in «Scuola e Città», a. 45, n. 9, pp. 375-383.
- Forte B., (1998), *Istituti comprensivi, istruzioni per l'uso*, in «Thema», a. 1, n. 3, pp. 64-73
- Franchi G., (1998), *Le cento Italie dell'istruzione, la scolarità in cifre*, in «Thema», a. 1, n. 3, pp. 37-60.
- Gentili C. (1995), *Quelle storie di vita per non perdere alunni*, in «Rassegna dell'Istruzione», a. 49, n. 1, pp. 54-56.
- Giusti M. (1994), *Un problema di continuità*, in «La Vita Scolastica», a. 48, n. 18, pp. 59-63.
- Guasti L. (1996), *Valutazione d'istituto, la questione degli indicatori Innovazione Educativa*, in *Bollettino bimestrale dell' IRRSAE Emilia-Romagna*, a. 15, n. 2, pp. 1-15.
- ITGC «Corinaldesi» di Senigallia (1995), *Abbandono ed insuccessi scolastici, studio del fenomeno nelle classi prime dell' a.s. 1993/1994*, in «Innovazione Scuola. Rivista di Informazione Didattica e Professionale dell'IRRSAE Marche», a. 4, n. 6, pp. 14-17.
- La qualità dei servizi pubblici, il monitoraggio e la valutazione dei servizi educativi e formativi*, (1995), in «Funzione Docente IRRSAE Sicilia», a. 14, n. 1-2-3-4, pp. 5-201.
- Mandich G., (1996), *Percorsi Universitari, l'influenza di alcune caratteristiche degli studenti sugli esiti di carriera*, in «Scuola e Città», a. 47, n. 4, pp. 164-175.

- Parlato, R., Luca G., Calandra C., Pulvirenti N., Bianchini N. (1995), *Evasione scolastica e ansia da separazione* in «L'Educatore», a. 42, n. 24 pp. 27-31.
- Porfiri E., (1994), *Abbandono scolastico, Pinocchio abita ancora qui*, in «Il Mondodomani», a. 17, n.s., n. 5, pp. 6-7.
- Ribolzi L. (1997), *Confronti imbarazzanti, gli indici di scolarità*, in «Thema», a. 1, n. 1, pp. 10-13.
- Rondanini L., (1996), *Dispersione: ecco le priorità*, in «L'Educatore», a. 44, n. 16, pp. 16-19.
- Salati M. (1998), *Forme di disuguaglianza nel sistema scolastico italiano*, in «Aggiornamenti Sociali», a. 49, n. 1, pp. 59-68.
- Sansotta F., (1995), *La piovra sulla scuola*, in «Tuttoscuola», a. 21, n. 354, pp. 31-38.
- Sorcioni M., (1997), *Gli abbandoni non sono tutti uguali*, in «Thema», a. 1, n. 1, pp. 18-21.
- Vergani A., (1996), *FP e abbandono scolastico, esperienze e proposte per il sistema provinciale varesino* in «Professionalità», a. 16, n. 32, pp. 18-27.
- Vertecchi B. (1996). *La selezione disfunzionale, analisi della dispersione in una scuola secondaria superiore* in «CVAS Informazioni», a. 2, n. 3-4, pp. 29-38.
- Zini P., (1997), *La dispersione scolastica tra normativa nazionale e normativa regionale* in «Integrazione», a. 3, n. 3, pp. 27-37.



## **La Scuola Media Inferiore**

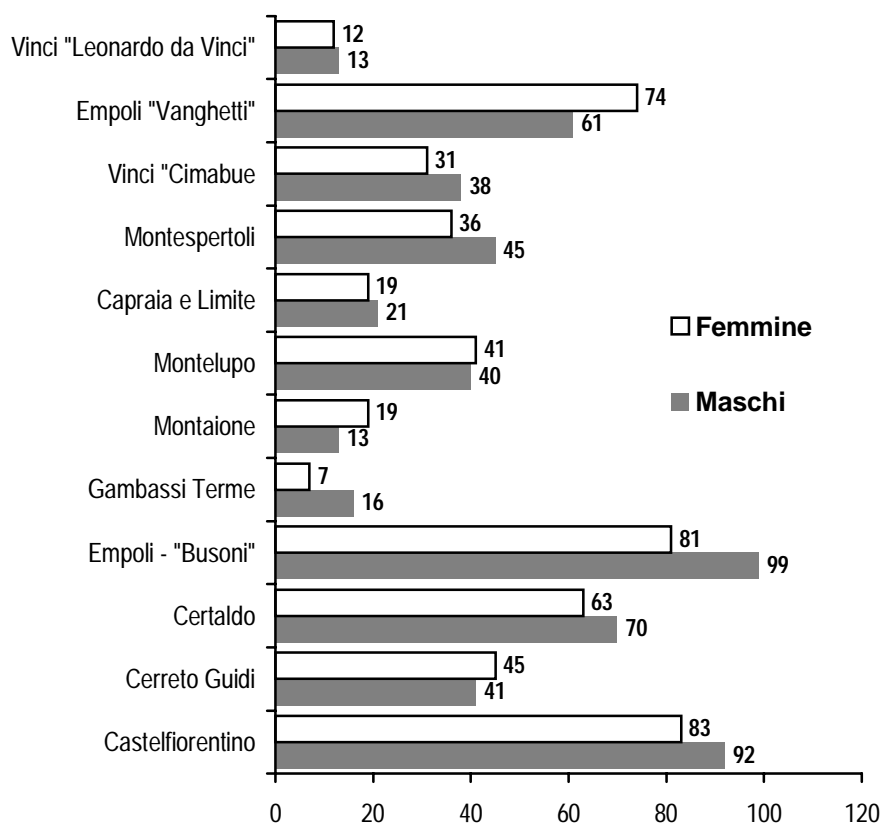
Gli iscritti, i promossi, le ripetenze,  
il confronto con le statistiche provinciali

Anno scolastico 1997-98

**Scuola Media Inferiore**  
Iscritti all'inizio dell'anno - Classe 1°**Tabella 1**

	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>
Castelfiorentino	92	83
Cerreto Guidi	41	45
Certaldo	70	63
Empoli «Busoni»	99	81
Gambassi Terme	16	7
Montaione	13	19
Montelupo	40	41
Capraia e Limite	21	19
Montespertoli	45	36
Vinci «Cimabue»	38	31
Empoli «Vanghetti»	61	74
Vinci «Leonardo da Vinci»	13	12

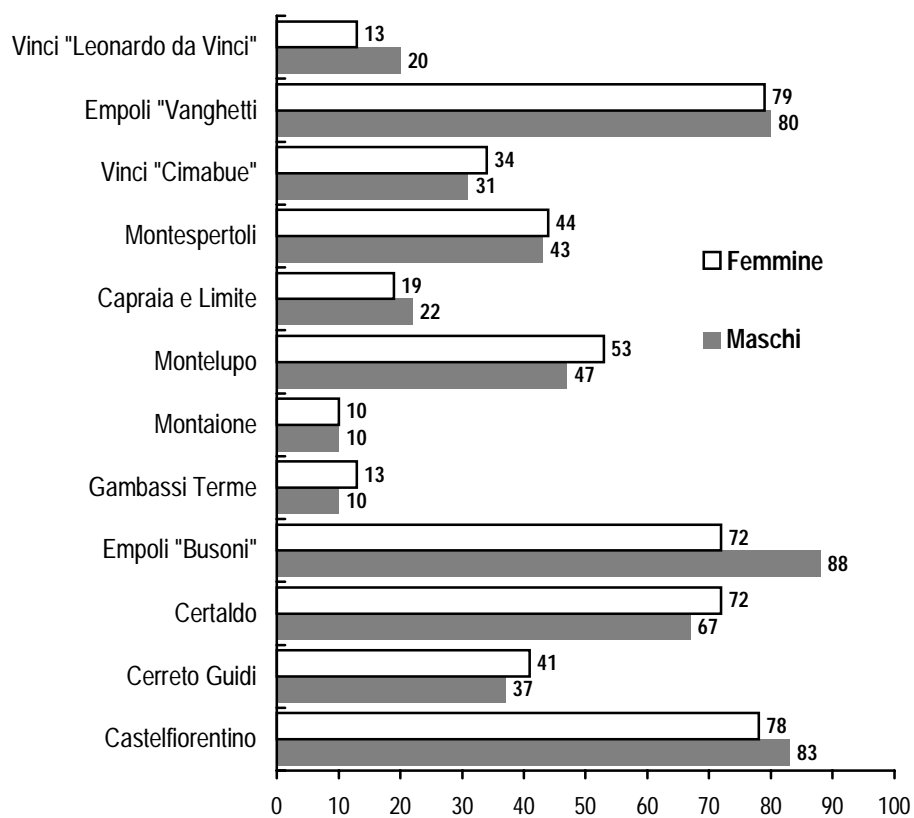
**Grafico 1**



**Scuola Media Inferiore**  
Iscritti all'inizio dell'anno - Classe 2°**Tabella 2**

	Maschi	Femmine
Castelfiorentino	83	78
Cerreto Guidi	37	41
Certaldo	67	72
Empoli «Busoni»	88	72
Gambassi Terme	10	13
Montaione	10	10
Montelupo	47	53
Capraia e Limite	22	19
Montespertoli	43	44
Vinci «Cimabue»	31	34
Empoli «Vanghetti»	80	79
Vinci «Leonardo da Vinci»	20	13

**Grafico 2**

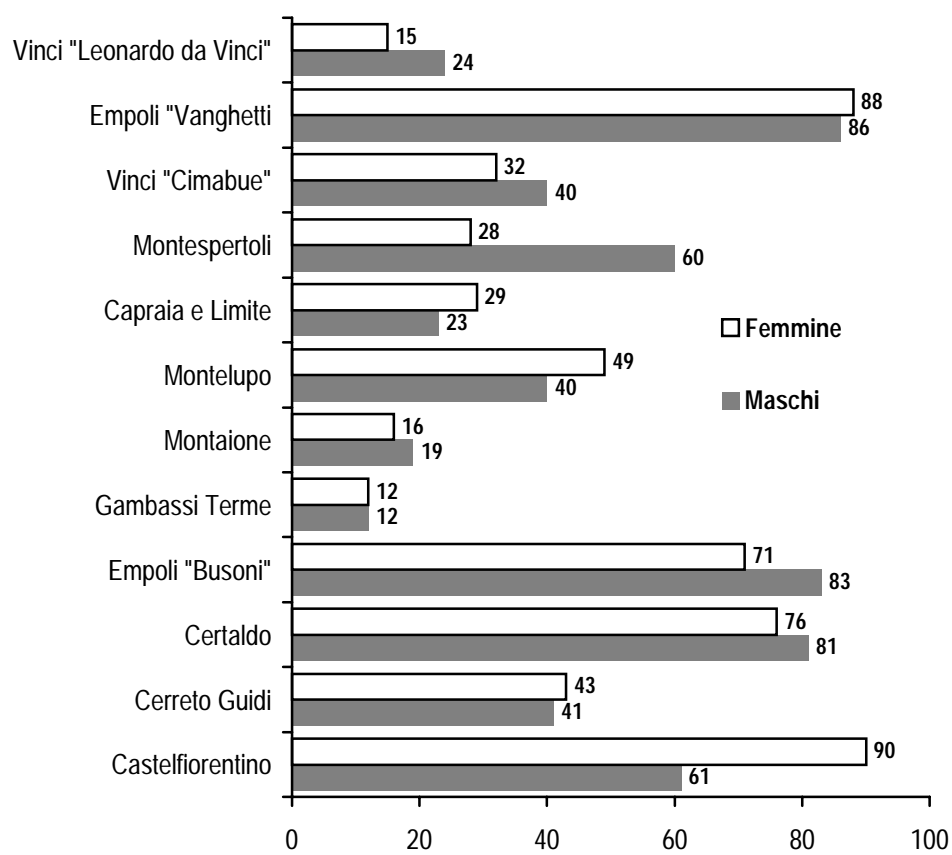


**Scuola Media Inferiore**  
Iscritti all'inizio dell'anno - Classe 3°

**Tabella 3**

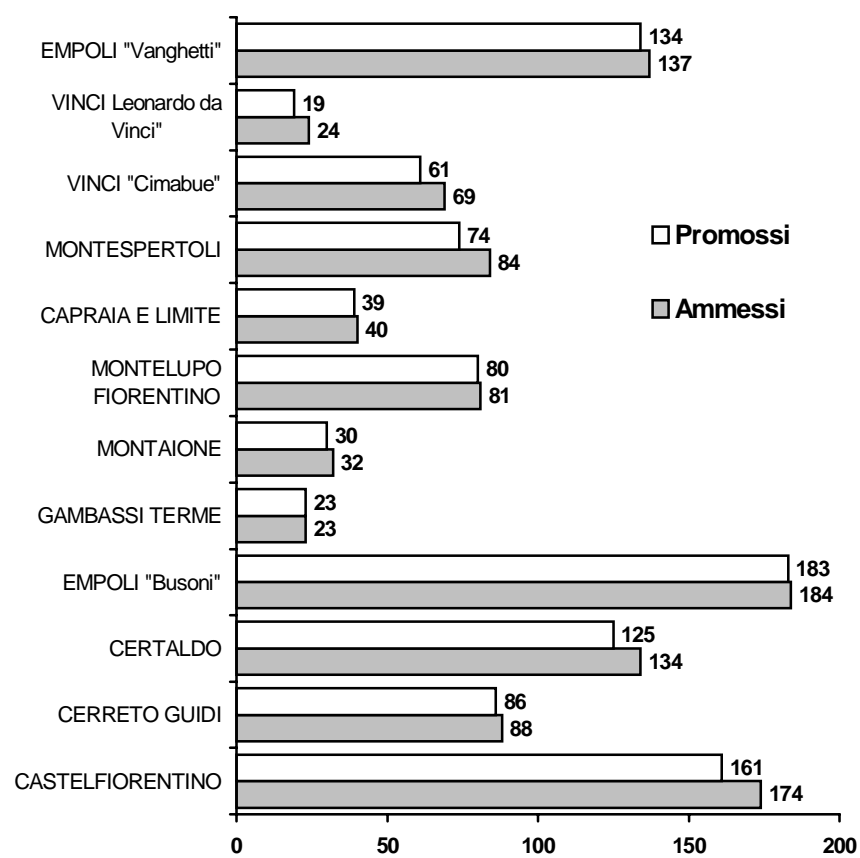
	Maschi	Femmine
Castelfiorentino	61	90
Cerreto Guidi	41	43
Certaldo	81	76
Empoli «Busoni»	83	71
Gambassi Terme	12	12
Montaione	19	16
Montelupo	40	49
Capraia e Limite	23	29
Montespertoli	60	28
Vinci «Cimabue»	40	32
Empoli «Vanghetti»	86	88
Vinci «Leonardo da Vinci»	24	15

**Grafico 3**



**Scuola Media Inferiore**  
Ammessi / Promossi - Classe 1°

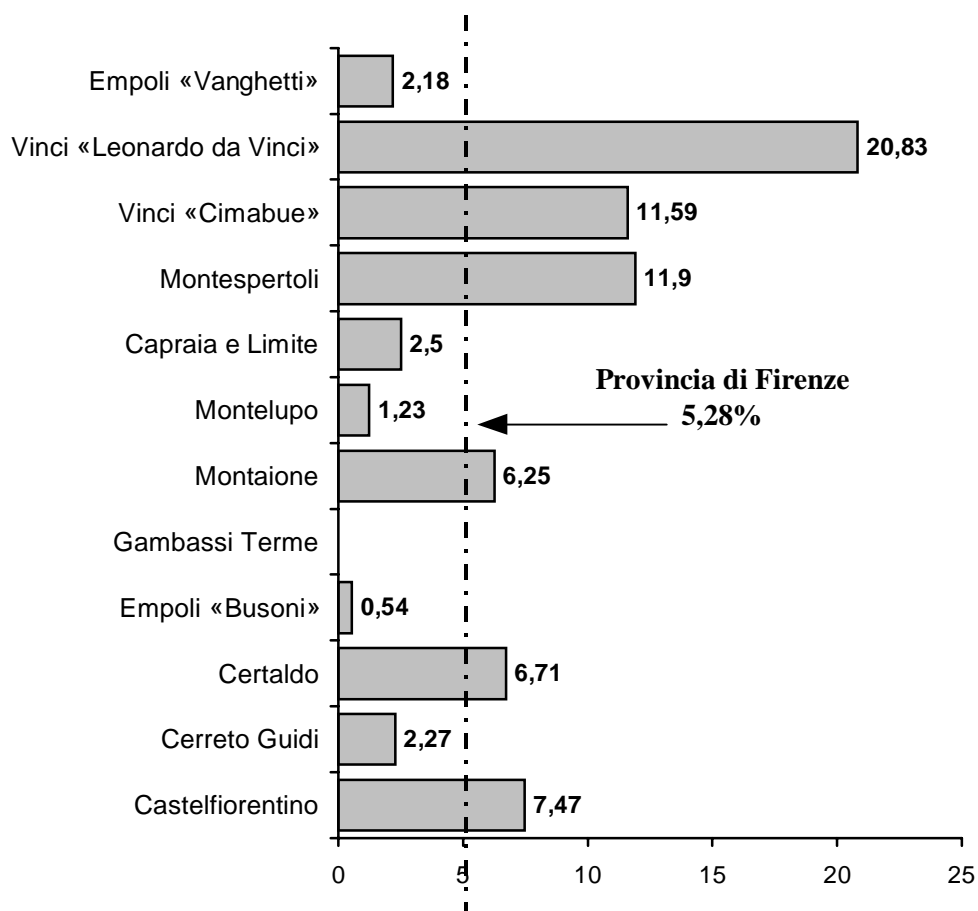
**Grafico 4**



**Scuola Media Inferiore**  
Ammessi / Promossi - Classe 1°

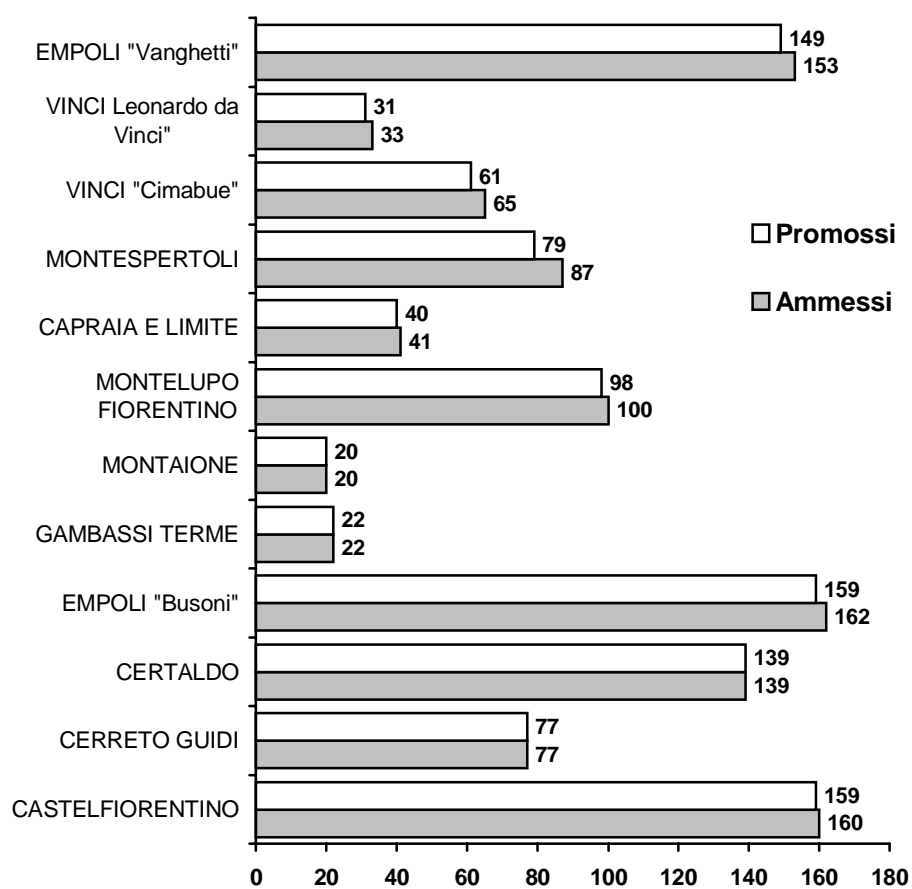
Percentuali e confronto con la media  
della Provincia di Firenze

**Grafico 4a**



**Scuola Media Inferiore**  
Ammessi / Promossi - Classe 2°

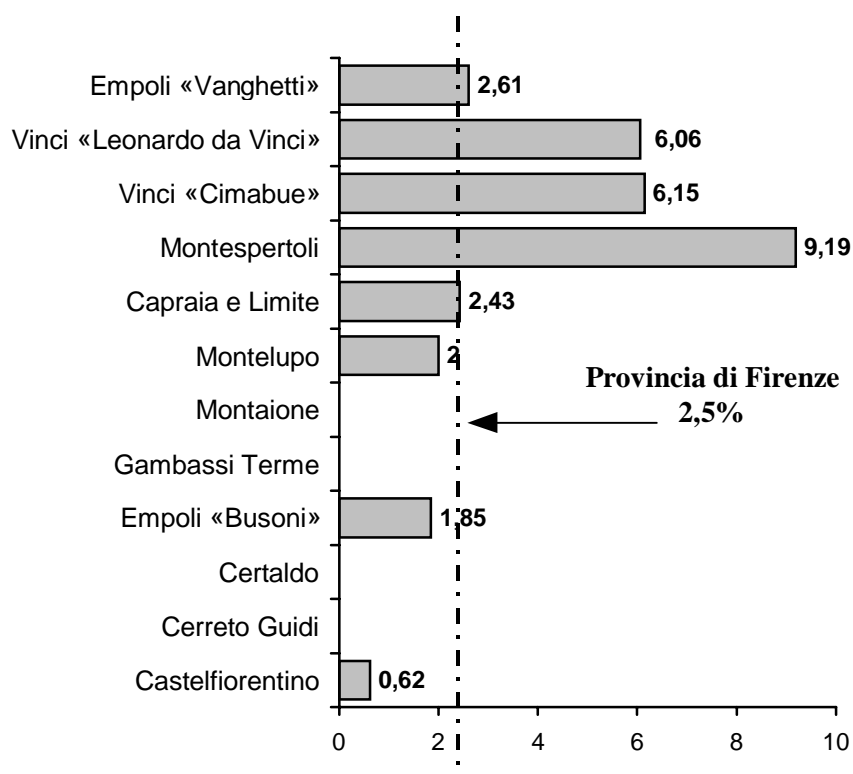
**Grafico 5**



**Scuola Media Inferiore**  
Ammessi / Promossi - Classe 2°

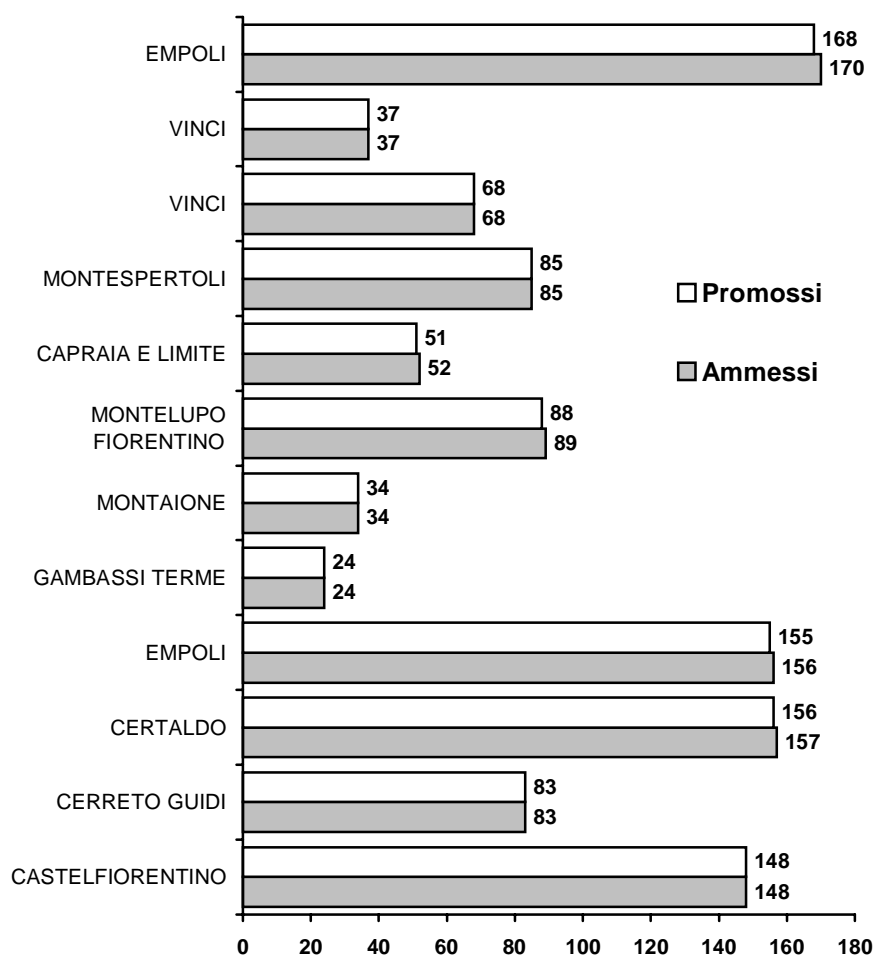
Percentuali e confronto con la media  
della Provincia di Firenze

**Grafico 5a**



**Scuola Media Inferiore**  
Ammessi / Promossi - Classe 3°

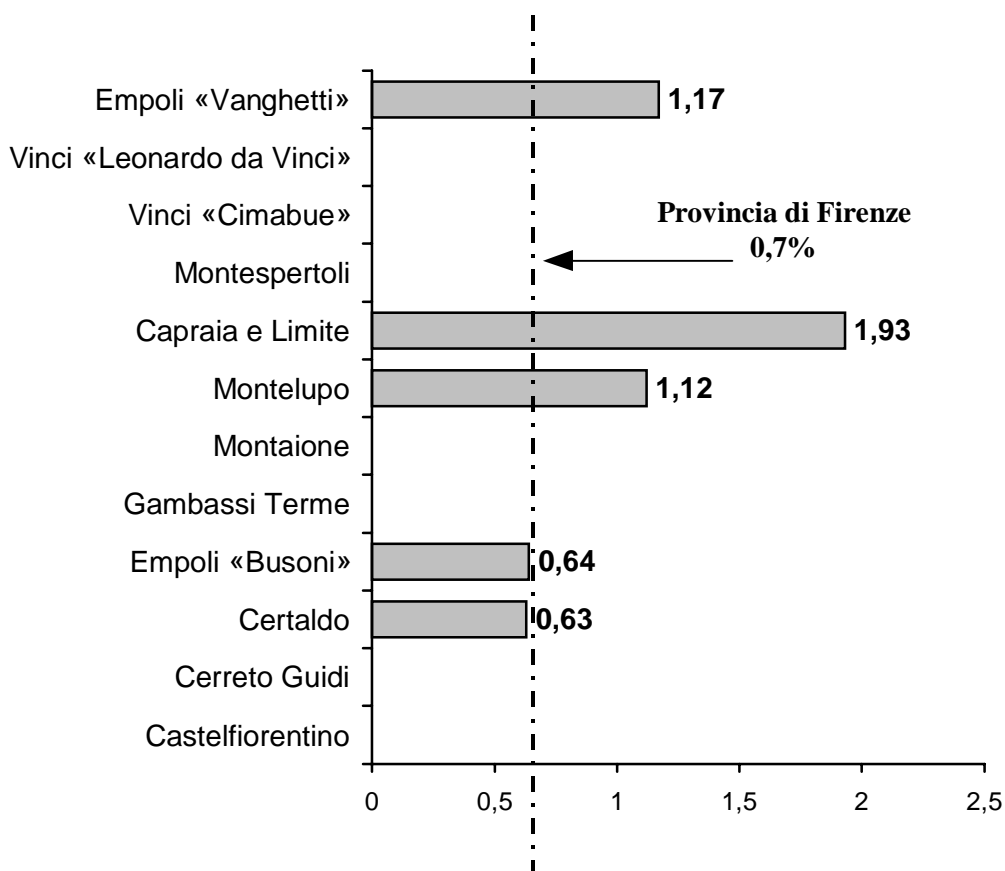
**Grafico 6**



**Scuola Media Inferiore**  
Ammessi / Promossi - Classe 3°

Percentuali e confronto con la media  
della Provincia di Firenze

**Grafico 6a**





## **La Scuola Media Superiore**

La scelta dopo la Terza Media

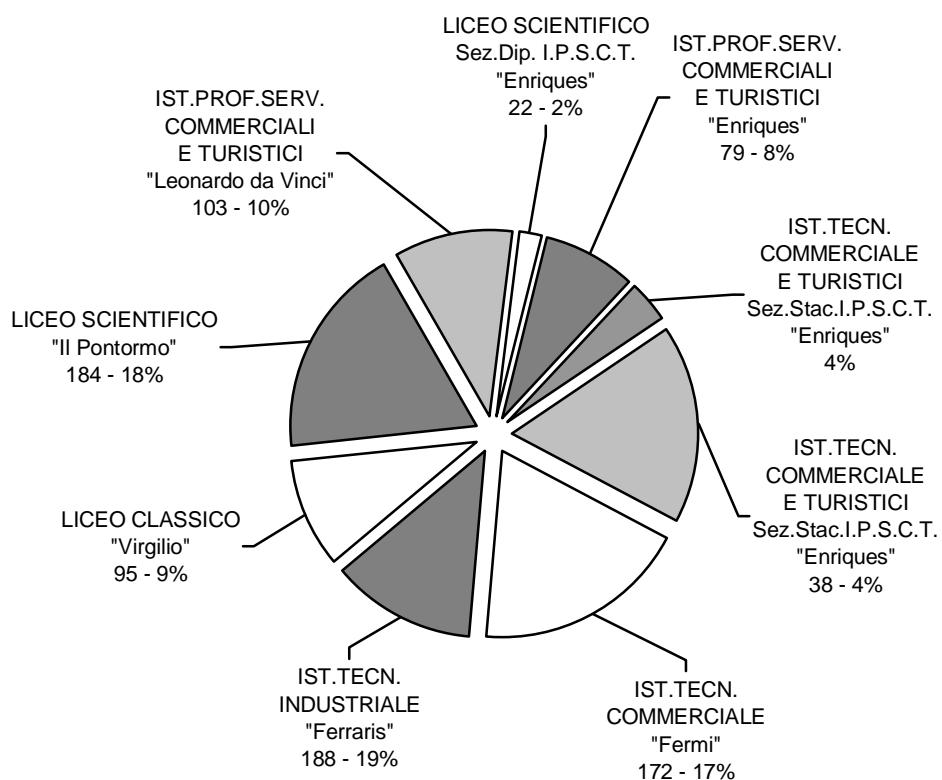
Anno scolastico 1997-98

**Iscrizioni alla classe 1°  
per tipo di scuola**

**Tabella 7**

	<b>Iscritti</b>
LICEO CLASSICO «Virgilio»	95
LICEO SCIENTIFICO «Il Pontorno»	184
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Leonardo da Vinci»	103
LICEO SCIENTIFICO Sez.Dip. I.P.S.C.T. «Enriques»	22
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enri- ques»	79
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enri- ques» Serale	0
IST.TECN.COMMERCIALE E TURISTICI Sez.Stac.I.P.S.C.T. «Enriques»	38
IST.TECN.COMMERCIALE «Fermi»	172
IST.TECN.INDUSTRIALE «Ferraris»	188
IST.TECN.PER GEOMETRI «Brunelleschi»	126

**Grafico 7**

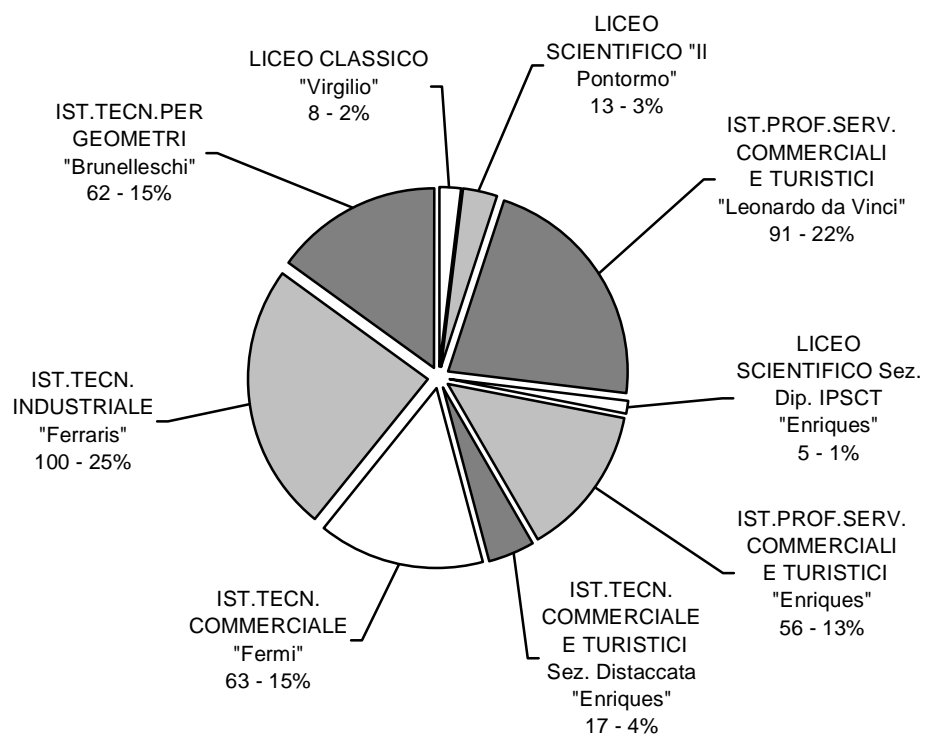


**I promossi con *Sufficiente*  
si iscrivono a ...**

**Tabella 8**

	<b>Iscritti</b>
LICEO CLASSICO «Virgilio»	8
LICEO SCIENTIFICO «Il Pontorno»	13
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Leonardo da Vinci»	91
LICEO SCIENTIFICO Sez.Dip. I.P.S.C.T. «Enriques»	5
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enriques»	56
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enriques» Serale	0
IST.TECN.COMMERCIALE E TURISTICI Sez.Stac.I.P.S.C.T. «Enriques»	17
IST.TECN.COMMERCIALE «Fermi»	63
IST.TECN.INDUSTRIALE «Ferraris»	100
IST.TECN.PER GEOMETRI «Brunelleschi»	62

**Grafico 8**

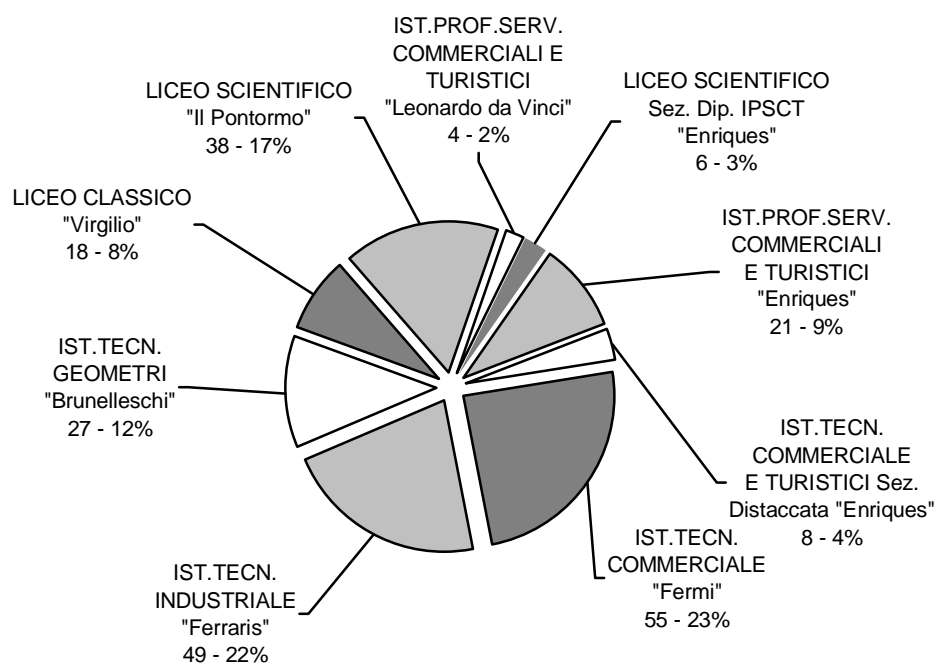


I promossi con *Buono*  
si iscrivono a ...

Tabella 9

	Iscritti
LICEO CLASSICO «Virgilio»	18
LICEO SCIENTIFICO «Il Pontorno»	38
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Leonardo da Vinci»	4
LICEO SCIENTIFICO Sez.Dip. I.P.S.C.T. «Enriques»	6
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enriques»	21
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enriques» Serale	0
IST.TECN.COMMERCIALE E TURISTICI Sez.Stac.I.P.S.C.T. «Enriques»	8
IST.TECN.COMMERCIALE «Fermi»	55
IST.TECN.INDUSTRIALE «Ferraris»	49
IST.TECN.PER GEOMETRI «Brunelleschi»	27

**Grafico 9**

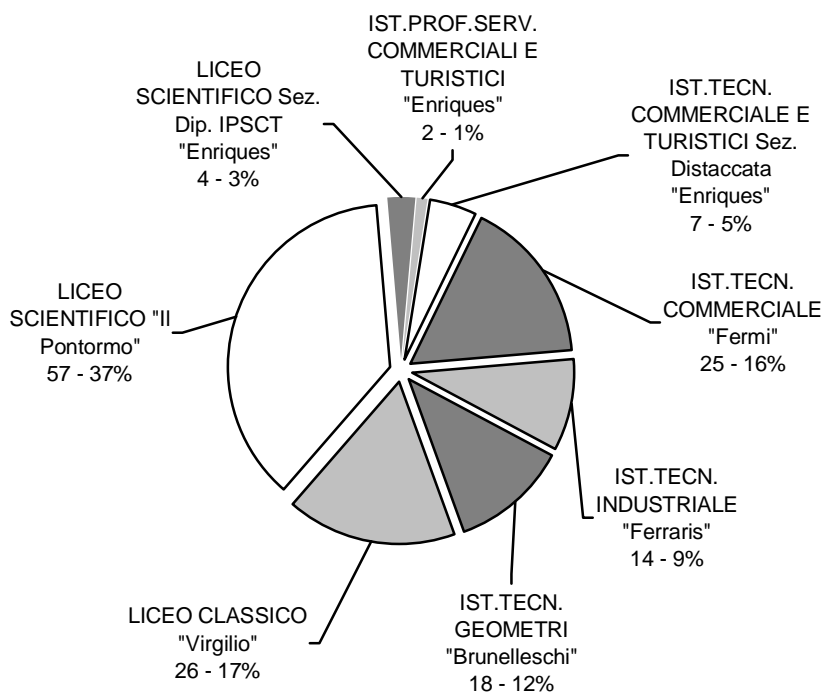


I promossi con *Distinto*  
si iscrivono a ...

Tabella 10

	Iscritti
LICEO CLASSICO «Virgilio»	26
LICEO SCIENTIFICO «Il Pontorno»	57
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Leonardo da Vinci»	0
LICEO SCIENTIFICO Sez.Dip. I.P.S.C.T. «Enriques»	4
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enriques»	2
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enriques» Serale	0
IST.TECN.COMMERCIALE E TURISTICI Sez.Stac.I.P.S.C.T. «Enriques»	7
IST.TECN.COMMERCIALE «Fermi»	25
IST.TECN.INDUSTRIALE «Ferraris»	14
IST.TECN.PER GEOMETRI «Brunelleschi»	18

**Grafico 10**

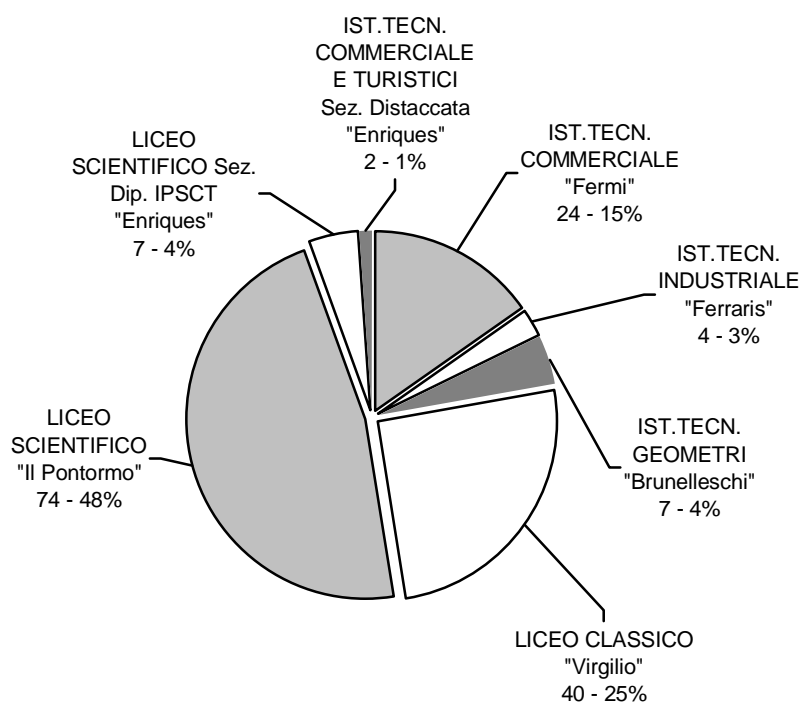


**I promossi con *Ottimo*  
si iscrivono a ...**

**Tabella 11**

	<b>Iscritti</b>
LICEO CLASSICO «Virgilio»	40
LICEO SCIENTIFICO «Il Pontorno»	74
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Leonardo da Vinci»	0
LICEO SCIENTIFICO Sez.Dip. I.P.S.C.T. «Enriques»	7
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enriques»	0
IST.PROF.SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Enriques» Serale	0
IST.TECN.COMMERCIALE E TURISTICI Sez.Stac.I.P.S.C.T. «Enriques»	2
IST.TECN.COMMERCIALE «Fermi»	24
IST.TECN.INDUSTRIALE «Ferraris»	4
IST.TECN.PER GEOMETRI «Brunelleschi»	7

**Grafico 11**



## La composizione della classe 1° delle Scuole Medie Superiori

in base alla valutazione d'ingresso

	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo
Liceo Classico «Virgilio»	8,7%	19,5%	28,3%	43,5%
Liceo Scientifico «Il Pontorno»	7,2%	20,9%	31,3%	40,6%
Ist. Prof. Serv. Commerciali e Turistici «Leonardo da Vinci»	95,8%	4,2%	0%	0%
Liceo Scientifico «Enriques»	22,7%	27,3%	18,2%	31,8%
Ist. Prof. Serv. Commerciali e Turistici «Enriques»	70,9%	26,6%	2,5%	0%
Ist. Prof. Serv. Commerciali e Turistici «Enriques» serale	0%	0%	0%	0%
Ist. Tecnico Commerciale e Turistico «Enriques»	50%	23,6%	20,5%	5,9%
Ist. Tecnico Commerciale «Fermi»	37,7%	32,9%	14,9%	14,5%
Ist. Tecnico Industriale «Ferraris»	59,8%	29,5%	8,4%	2,3%
Ist. Tecnico Geometri «Brunelleschi»	54,4%	23,6%	15,7%	6,3%

## **La Scuola Media Superiore**

I dati sulla dispersione

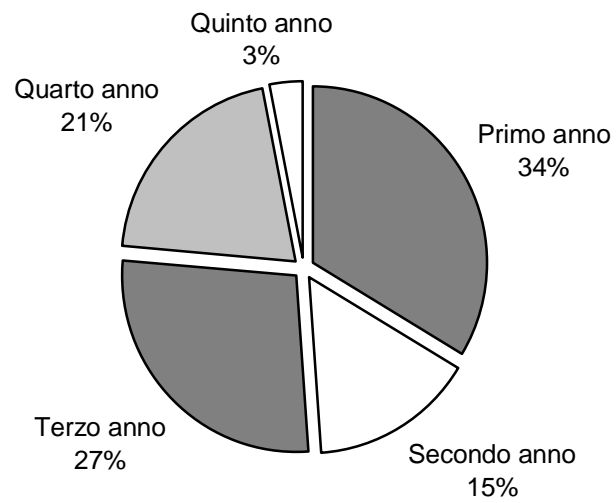
Anno scolastico 1997-98

**Dispersione scolastica**  
per anno di abbandono

**Tabella 12**

	<b>Valori</b>	<b>%</b>	<b>100 %</b>
Primo Anno	44	34 %	131
Secondo Anno	20	15 %	131
Terzo Anno	36	27 %	131
Quarto Anno	27	21 %	131
Quinto Anno	4	3 %	131

**Grafico 12**

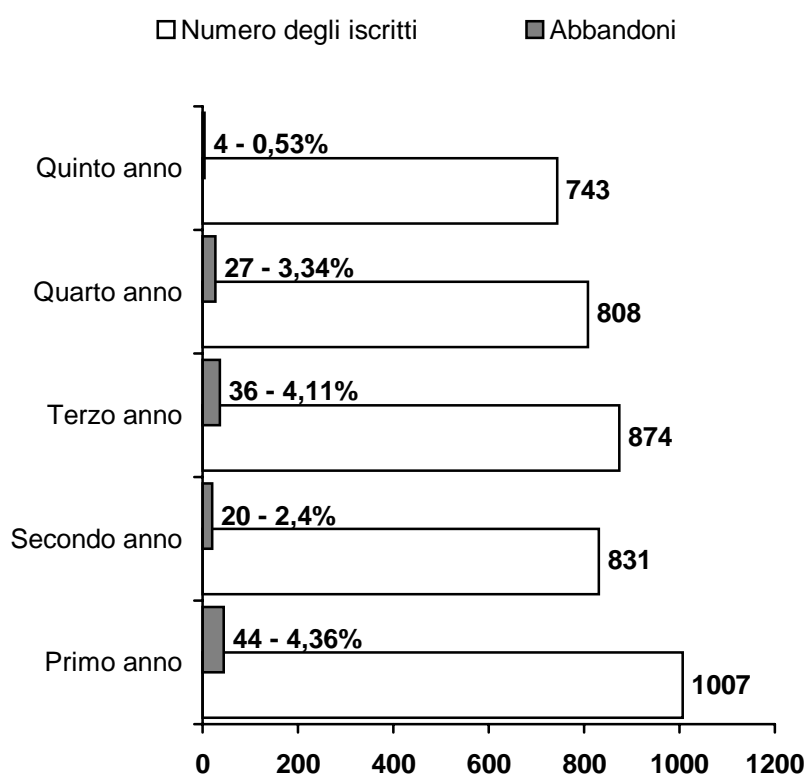


**Dispersione scolastica**  
in base al numero degli iscritti  
(i valori sono relativi a tutte le scuole dell'Empolese Valdelsa)

**Tabella 13**

	<b>Isritti</b>	<b>Abbandoni</b>	<b>%</b>
Primo Anno	1007	44	4,36
Secondo Anno	831	20	2,4
Terzo Anno	874	36	4,11
Quarto Anno	808	27	3,34
Quinto Anno	743	4	0,53

**Grafico 13**

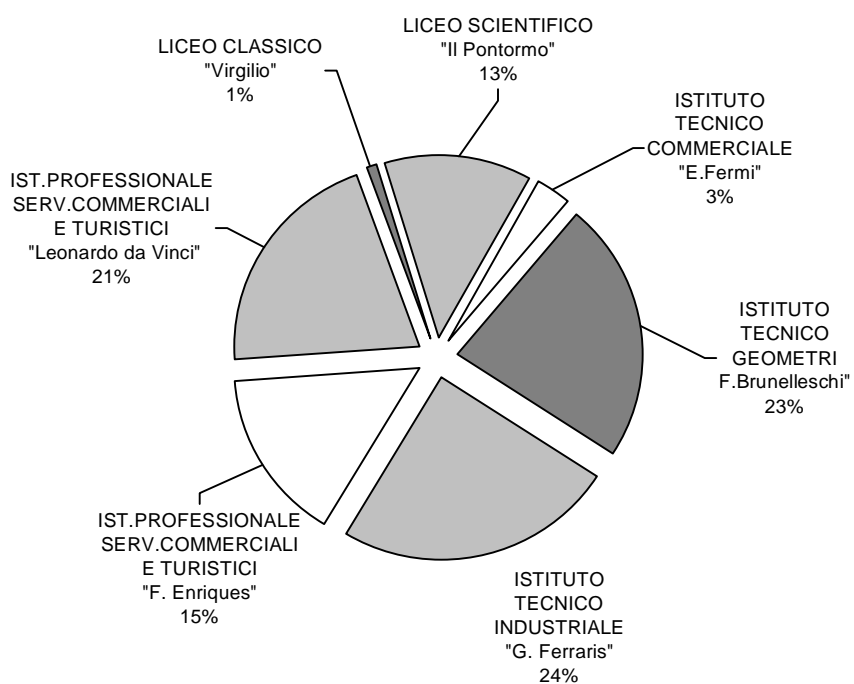


## Abbandono per tipo di scuola

**Tabella 14**

	Valori	%	100 %
LICEO CLASSICO «Virgilio»	1	1 %	131
LICEO SCIENTIFICO «Il Pontorno»	17	13 %	131
ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE «E.Fermi»	4	3 %	131
ISTITUTO TECNICO PER GEOMETRI «F.Brunelleschi»	30	23 %	131
ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE «G. Ferraris»	32	24 %	131
IST.PROFESSIONALE SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «F. Enriques»	20	15 %	131
IST.PROFESSIONALE SERV.COMMERCIALI E TURISTICI «Leonardo da Vinci»	27	21 %	131

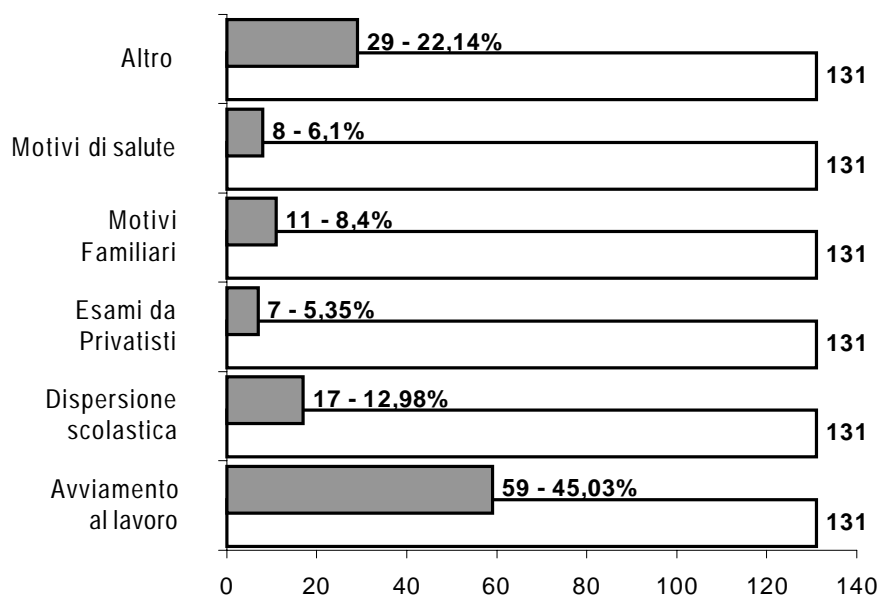
**Grafico 14**



**Le motivazioni dell'abbandono****Tabella 15**

	<b>Valori</b>	<b>%</b>	<b>100 %</b>
AVVIAMENTO AL LAVORO	59	45,03	131
DISPERSIONE SCOLASTICA	17	12,98	131
ESAMI DA PRIVATISTI	7	5,35	131
MOTIVI FAMILIARI	11	8,4	131
MOTIVI SALUTE	8	6,1	131
ALTRO	29	22,14	131

**Grafico 15**

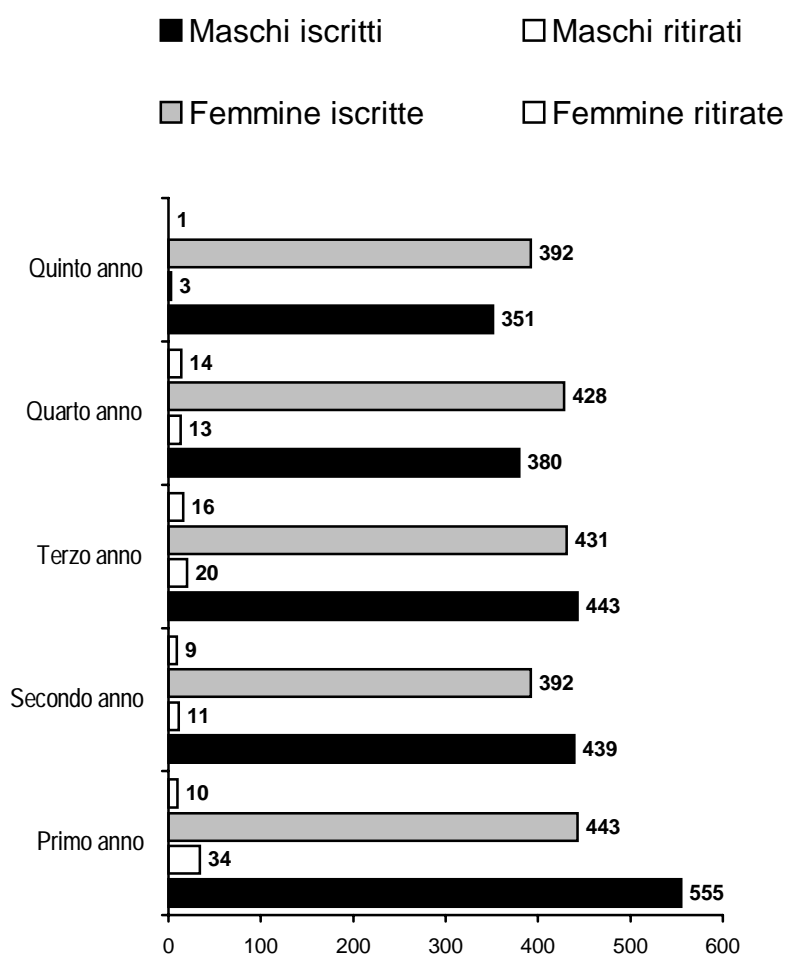


## Abbandono maschile e femminile

**Tabella 16**

	Maschi			Femmine	
	iscritti	ritirati		iscritte	ritirate
Primo anno	555	34	Primo anno	443	10
Secondo anno	439	11	Secondo anno	392	9
Terzo anno	443	20	Terzo anno	431	16
Quarto anno	380	13	Quarto anno	428	14
Quinto anno	351	3	Quinto anno	392	1

**Grafico 16**

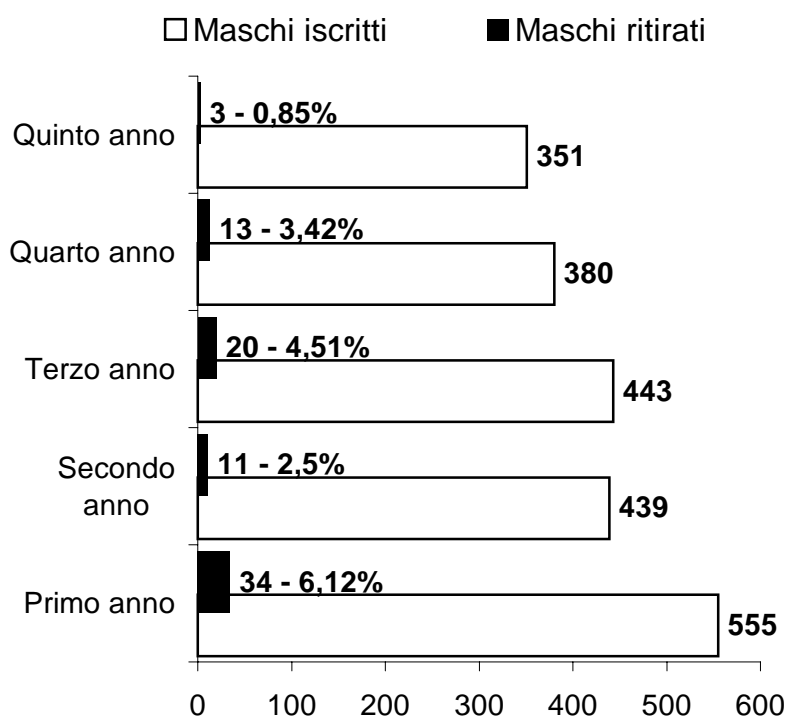


## Abbandoni Maschi

**Tabella 17**

<b>Maschi</b>		
	<b>iscritti</b>	<b>ritirati</b>
Primo anno	555	34
Secondo anno	439	11
Terzo anno	443	20
Quarto anno	380	13
Quinto anno	351	3

**Grafico 17**

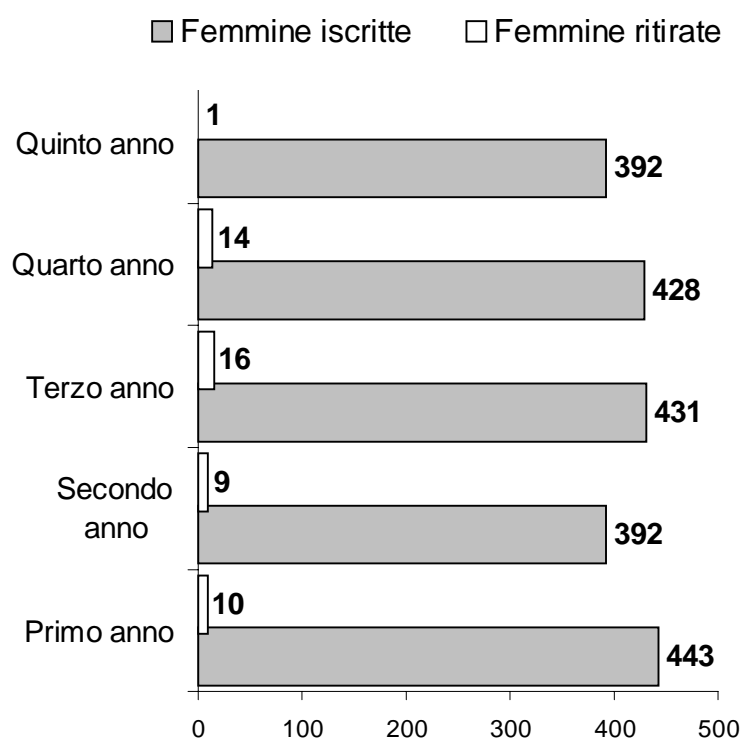


## Abbandoni Femmine

**Tabella 18**

Femmine		
	iscritte	ritirate
Primo anno	443	10
Secondo anno	392	9
Terzo anno	431	16
Quarto anno	428	14
Quinto anno	392	1

**Grafico 18**



Finito di stampare  
presso la Montelupo Digital  
di Montelupo Fiorentino  
il 29 ottobre 1999