

Un problema urgente: la dispersione scolastica. Note sul caso-Finlandia

Marco Giosi

Definizione della nozione di dispersione scolastica

La nozione di dispersione scolastica può essere definita come insieme di fattori che modificano il regolare svolgimento del percorso scolastico di uno studente. Essa costituisce un fenomeno assai complesso che sintetizza una molteplice varietà di aspetti riconducibili non soltanto al puro e semplice abbandono degli studi bensì riunisce un insieme di cause (irregolarità nelle frequenze, ritardi, non ammissione all'anno successivo, ripetenze, interruzioni) che possono sfociare nell'uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico.

La "fascia di dispersione" comprende generalmente persone con un'età compresa tra i 18 ed i 24 anni che non posseggono diplomi di nessun tipo o che hanno a stento ottenuto una istruzione di grado inferiore e hanno scelto di interrompere gli studi.

Le definizioni in effetti sono generiche, si va da quella dell'UNESCO (1972) che parla di "tutti i fenomeni che comportano sia un rallentamento, sia l'interruzione del percorso formale di studio"¹ a quella formulata da Besozzi che fornisce questa definizione: "insieme di bocciature, ripetenze e abbandoni, risultato del processo di selezione scolastica che si applica nei diversi livelli di scolarizzazione"².

La gravità e l'entità del fenomeno della dispersione scolastica ha tradizionalmente attirato l'attenzione del mondo della ricerca, anche se emerge una difficoltà nel fornirne una analisi che ne permetta una puntuale e precisa comparazione di dati. Un chiaro segnale dell'inadeguato grado di controllo che le istituzioni mantengono sulla dispersione scolastica è dato dalla mancanza di una definizione unanime e condivisa del fenomeno, per cui all'interno di questa categoria concettuale si trova, come già accennato, un complesso insieme di realtà tanto diverse tra loro quanto allo stesso modo problematiche: le bocciature e le pluri-ripetenze, gli insuccessi formativi, i trasferimenti di indirizzo, la mobilità geografica, le interruzioni per malattia o per altre motivazioni.

¹ Citato in E. Morgagni., *Adolescenti e dispersione scolastica*, Roma, Carocci, 1998, p. 24.

² E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006, p. 14.

La complessità di tale fenomeno richiede, evidentemente, anche una corrispondente complessità dal punto di vista delle possibili metodologie di approccio e analisi.

Ma anche gli approcci teorici e le metodologie utilizzati per lo studio del fenomeno, ora riconducibili al punto di vista psicologico, ora clinico o cognitivo, come pure sociologico, tendono a privilegiare specifiche "ottiche" di analisi (ora l'aspetto psicologico individuale, ora quello socioeconomico e così via), rendendo non facile una comune e condivisa valutazione del fenomeno. Il problema principale di questi studi consiste, infatti, sia nella difficoltà di sviluppare una visione interpretativa multidisciplinare, sia nella difficoltà di coniugare l'esigenza teorica di possibili generalizzazioni e induzioni con quella che è, sul piano operativo, la realtà locale di riferimento, imprescindibile per qualsiasi studio che interagisca con il mondo scuola.

La sociologia, ad esempio, si è occupata di dispersione scolastica essenzialmente nell'ambito del filone di ricerca costituito dagli studi sulla selezione sociale³, a partire dai fondamentali studi di autori quali Basil Bernstein e Pierre Bourdieu. Questi studi hanno permesso un'ampia conoscenza di alcuni meccanismi di selezione e di produzione-riproduzione delle disuguaglianze più o meno implicite nel sistema scolastico e hanno svelato l'importanza di numerosi fattori, compresi quelli socio-economici e familiari, che possono influenzare le scelte e i percorsi di uscita precoce dei giovani dal sistema scolastico. Tuttavia, questo tipo di analisi è maturato in un contesto economico e sociale (quello dei primi anni Sessanta) non poco difforme da quello dei decenni successivi, considerando quelli che sono stati i successivi e profondi mutamenti avvenuti nella società, nel mercato del lavoro, nella scuola e nel sistema formativo in generale. Tali studi, pur fondamentali, non riescono ad avere oggi un potere esplicativo esaustivo in relazione ad un fenomeno di cui è ormai assodata la natura eminentemente multifattoriale. Ciò non toglie che ottimi studi e approfondimenti siano stati fatti nel frattempo sull'argomento, studi che hanno rappresentato un fondamentale punto di orientamento nella costruzione del disegno della ricerca e un costante confronto nell'elaborazione dei risultati emersi⁴.

³ Vedi, tra gli altri, B. Bernstein, *Social Class and Linguistic Development: a Theory of Social Learning*, in A. H. Halsey, J. Floyd, C. A. Anderson, *Education, Economy and Society*, New York, Free Press, 1961, pp. 288-314; P. Bourdieu, J.C. Passeron [1974], *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, Guaraldi, 1968; L. Milani, *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1997.

⁴ Tra gli studi più significativi sul fenomeno, tra gli anni Ottanta e Novanta, ricordiamo: E. Morgagni, *Adolescenti e dispersione*, Roma, Carocci, 1998; ma anche gli studi, sebbene un po' datati, condotti dall' IReR: IReR, *Dossier scuola 1989. Vol.2, Dalle scuole medie /e superiori. Un percorso difficile*, Milano, Ed. IReR, 1989; IReR, *Dossier Scuola 1990. Vol. 2, Gli abbandoni degli istituti Professionali. Dimensioni e tendenze nel quadro della scolarità superiore*, IReR, Milano, 1990; S. Brint, *Scuola e società* Bologna, Il Mulino, 1998; V. Lacoppola, *Dispersione scolastica e devianza minorile nella scuola dell'autonomia*, Bari, Cacucci, 2002.

Certamente il succedersi, negli ultimi decenni, di ricerche concernenti il fenomeno della dispersione scolastica, ha contribuito a “complessificarne”, per così dire, il suo stesso significato.

In questo senso anche una studiosa come Elena Besozzi indica la riuscita scolastica come un processo contrassegnato da molteplici fattori: dallo *status* di origine, dalle motivazioni, dall’impegno, dalle aspettative attraverso il clima scolastico, dal sostegno nell’apprendimento verso l’immagine del proprio futuro scolastico e lavorativo⁵.

Il fenomeno della dispersione scolastica, quindi, proprio perché complesso non può essere affrontato secondo una prospettiva di analisi puramente deterministico-causale, ma richiede un approccio metodologico di tipo sistemico, multifattoriale. Per analizzare le cause della dispersione e le sue dimensioni occorre intrecciare variabili soggettive e macro-sociali, anche se lo sviluppo socio-economico resta il fattore discriminante per il manifestarsi del fenomeno.

Alla base dell’analisi sulle cause della dispersione e sul suo dimensionamento, l’accento va dunque posto sulla questione dell’intreccio tra variabili soggettive e variabili macro-sociali.

Rifacendoci agli studi intrapresi dalla gruppo di ricerca denominato RBS7 (*Research for a Better School*)⁶ possiamo indicare quattro aree di valutazione per l’individuazione dei fattori di rischio connessi ad un prematuro abbandono scolastico:

- l’area macrosociale, connessa al contesto sociale, economico, politico e culturale di riferimento, entro la quale si manifesta il fenomeno;
- l’area socio-familiare che racchiude situazioni familiari, scolastiche e del gruppo dei pari, vale a dire microgruppi che sono più o meno integrati fra loro;
- l’area socio-pedagogica, comprendente il complesso dei fattori endogeni del sistema scolastico di riferimento, che include la capacità di raggiungere determinati standard educativi identificati come modelli referenziali
- l’area fisiologico e psicopatologico-individuale che, partendo dalle variabili biologiche e neuro-fisiologiche (per es. iperattività, dislessia, handicap) comprende anche il disagio, l’assenteismo scolastico, l’uso di droghe ed i comportamenti devianti, tutti elementi che incidono sul rendimento scolastico e sul possibile abbandono.

⁵ *Ibid.*, p.33

⁶ R. A. McCann, *At-risk students: Defining the problem*. in K. M. Kershner, J. A. Connolly, *At-risk students and school restructuring*, Philadelphia, Research for Better School Editions, 1999, pp. 12-16.

Diagnosi della situazione: tra sociologia, psicologia sociale e pedagogia

Tutto il dibattito sulla dispersione scolastica degli ultimi 15 anni almeno verte sulla questione se chi abbandona la scuola lo fa perché il suo *habitus*, sociale, familiare, culturale non gli lascia molte alternative oppure per sua libera scelta. Il problema sta nel decidere se chi abbandona sceglie di lasciare gli studi come suo proprio rifiuto di una situazione di malessere e come affermazione di se stesso, risultando quindi il protagonista attivo dell'abbandono, o se chi abbandona è a sua volta stato "abbandonato" dalla scuola e da un sistema sociale, risultandone in qualche modo vittima, più o meno innocente. Chiaramente le posizioni non sono mai così nitidamente polarizzate e sono il frutto di una schematizzazione analitica, che però in qualche modo riflette l'evoluzione del pensiero sociologico a riguardo.

Seguendo Morgagni⁷ la sociologia della dispersione scolastica, se così si può chiamare, si può grossolanamente dividere in tre periodi storici. Il primo, che si colloca soprattutto in contesti anglosassoni, comprende gli anni Cinquanta, Sessanta e buona parte degli anni Settanta e affronta il tema delle disuguaglianze da un punto di vista strutturale, per cui la dispersione-selezione scolastica è strettamente legata alla deprivazione socio-culturale della famiglia e della classe sociale di appartenenza. Il secondo periodo parte alla fine degli anni Settanta e racchiude anche gli anni Ottanta e, diffondendosi sia in Nord America che in Europa, nasce dall'emergenza di nuovi soggetti sociali (i movimenti giovanili di contestazione, il movimento femminista, gli immigrati); esso è caratterizzato dalla valorizzazione della diversità e da una maggiore attenzione alla dimensione della soggettività. In questo contesto, la dispersione scolastica diventa una delle varie forme di marginalità, rispetto agli standard di "normalità" socialmente condivisi, ed è messa in relazione a forme diverse di disadattamento. Il terzo periodo, infine, inizia negli anni Novanta, partendo dalla critica delle teorie deterministiche della deprivazione e dell'eredità sociale, affermando il ruolo attivo dei soggetti nella costruzione dei propri percorsi di vita; ne emerge un approccio sistemico in cui il soggetto, studente compreso, risulta al centro di un insieme complesso di influenze e di concause. Si arriva infine ai giorni nostri, nei quali la consapevolezza del ruolo della debolezza, individuale e sociale, soprattutto in relazione a determinati momenti di transizione del ciclo di vita, e l'attenzione all'importanza delle dimensioni motivazionali portano a definire la dispersione come "l'indicatore sintetico di una serie di problemi e carenze dell'offerta formativa" sia macro che micro, e ad affrontarla quindi da un punto di vista interazionista e comunicativo, assegnando molta importanza alla qualità delle interazioni significative, che, in ambito scolastico, si traducono nello stare bene a scuola⁸. La rappresentazione sociale che vede la dispersione scolastica solo come un fallimento - o come la

⁷ E. Morgagni, op.cit., p.18.

⁸ *Ibidem*.

sommatoria cumulativa di una serie di fallimenti - per i ragazzi che ne sono coinvolti non sembrerebbe quindi avere particolare legittimità teorica; e per quanto le evidenze empiriche non la smentiscano completamente, la teoria deve oggi fare i conti con l'idea di un nuovo tipo di abbandono.

Un'indagine dell'IRER (Istituto Regionale di Ricerca per la Lombardia) su questo tema⁹, riferendosi all'abbandono innovativo e al "drop-out anticonvenzionale" di cui già parlava Elena Besozzi agli inizi degli anni Ottanta¹⁰, sostiene che con la caduta di centralità della scuola e con il passaggio, interno al sistema scolastico, ad un orientamento policentrico, differenziato e discontinuo — coerente con quella società dell'incertezza in cui ci troviamo a vivere - si evidenziano dei ragazzi che abbandonano la scuola e che non necessariamente sono degli "sbandati", o "figli di papà" che vogliono "stare a casa a fare niente".

L'idea dell'importanza della dimensione soggettiva e relazionale e la scelta di un approccio in qualche modo interazionista e comunicativo, pongono un problema che può forse portare a sottolineare un aspetto un po' nuovo di una vecchia questione: la dispersione scolastica è un problema scolastico o è un problema sociale? E' un problema di rendimento scolastico, di competenze e conoscenze mancate, di bocciature o è un problema di autostima, di comportamenti antisociali, di canali comunicativi e competenze emozionali? Sicuramente ancora una volta tale rigida polarizzazione è funzionale più che altro a un'esigenza espositiva. Tuttavia è abbastanza evidente come il carattere *border line* della fenomenologia dispersiva crei lo spazio per ulteriori apporti, che superino in qualche modo la questione così come si poneva fino a qualche tempo fa, vale a dire se la dispersione fosse, appunto, questione psicologica o sociologica.

Ciò equivale a dire che i contributi di taglio psicologico, adottando con sempre maggiore frequenza un approccio relazionale e comunicativo, finiscono per assomigliare a contributi di carattere più sociologico e ad essere oggetto di indagine sono quindi non tanto o non solo le caratteristiche individuali degli attori coinvolti, ma soprattutto i flussi comunicativi e le dinamiche di relazione che tra di essi si vengono ad instaurare in determinati contesti ambientali. Così, ad esempio, in relazione al problema della dispersione scolastica, Maurizio Gentile sostiene che una plausibile spiegazione del fenomeno può essere data dall'utilizzo del concetto di "copione di vita".¹¹ Con questa espressione, elaborata da Eric Berne negli anni Cinquanta all'interno dell'indirizzo analitico transazionale, si intende un piano di vita che si basa su di un orientamento che comincia a maturare a partire dall'infanzia, rinforzato dai genitori, giustificato dagli avvenimenti suc-

⁹ IRER (Istituto Regionale di Ricerca per la Lombardia) op. cit., p.38 La ricerca si basa su 50 interviste somministrate, secondo un approccio clinico e qualitativo, a ragazzi fuoriusciti irregolarmente nel corso del primo biennio degli istituti professionali della città di Milano.

¹⁰ E. Besozzi, *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Milano, Franco Angeli, 1983.

¹¹ M. Gentile, *Logiche d'intervento e abbandono scolastico*, Milano, Franco Angeli, 2000, p.52.

cessivi, e che culmina in una scelta decisiva¹². Secondo l'analisi di Gentile, lo studente produce comportamenti di abbandono effettivo (lasciare la scuola, anche fisicamente) o indiretto (non studiare, non impegnarsi, non riuscire, accumulare insuccessi) funzionali alla realizzazione di un copione di vita, dato dall'intreccio di convinzioni, decisioni, emozioni ed esperienze di rinforzo. Questo intreccio è stato definito sistema parassitario¹³. Il copione di vita, dunque, si produrrebbe nella relazione con altri aspetti significativi, ma mai una volta per tutte, nel senso che esso verrebbe successivamente rinforzato o modificato dalle esperienze e dalle relazioni comunicative successive. In questo senso, l'analisi delle condizioni di rischio diventa imprescindibile per la comprensione del copione di vita da un lato e per una reale attività di orientamento, in relazione alla fenomenologia dispersiva. Dall'altro la presenza di diversi fattori che possono incidere in modo diverso a seconda della gravità, della pervasività, delle competenze reattive del soggetto e della presenza di fattori protettivi che possono attenuarne gli effetti negativi porta alla definizione di un modello causa-effetto complesso e non deterministico¹⁴. Secondo questo approccio, il *focus* non è il problema o il bisogno da soddisfare, bensì l'individuazione di risorse inutilizzate che, se attivate, possono migliorare la qualità della vita.

Molti ragazzi vivono l'esperienza della scuola, per come è oggi, senza motivazioni, speranze e creatività, dunque separando il ruolo sociale di studente da quello, affettivo, di adolescente. Ne risulta "(...) uno scarto fortissimo tra quanto gli adolescenti potrebbero esprimere in termini di intelligenza, passione, responsabilità e la mediocre realtà quotidiana"¹⁵. In un'ottica comunicativa e relazionale, appunto, il problema non sembra consistere nel modificare l'allievo che non funziona, come se fosse un pezzo di ricambio difettoso, ma nel trasformare la situazione che lo porta a reagire in quel determinato modo¹⁶.

D'altronde numerose indagini sull'argomento¹⁷ mostrano come la variabile relazionale sia quella a cui viene attribuito maggior peso nella determinazione del fenomeno della dispersione da tutti i componenti della comunità scolastica. Non a caso, vi sono autorevoli studiosi, tra i quali Daniel Goleman, che sostengono che la scuola sia ad oggi l'unico istituto al quale la società possa rivolgersi per correggere le carenze di quella che, da più fronti, viene definita un'incompetenza emozionale e sociale dei ragazzi¹⁸.

¹² E. Berne, *Ciao...e poi?*, Milano, Bompiani, 1979, p. 272.

¹³ M. Gentile, op. cit., p. 65.

¹⁴ *Ibid.*, p. 101.

¹⁵ S. Vegetti Finzi, A. M. Battistin, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Milano, Mondadori, 2001, p. 352.

¹⁶ *Ibid.*, p. 353.

¹⁷ Vedi, tra i vari studi: (a cura di P. Serreri), AA.VV., *La dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo*, Roma, Valore Scuola, 1991.

¹⁸ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1976.

A questo punto è impossibile non focalizzare l'attenzione sulla relazione ragazzi-insegnanti.

Il fenomeno della dispersione scolastica, come ogni altro, va necessariamente contestualizzato e storicizzato, e in questo processo trascina con sé anche il ruolo di insegnante e la funzione della scuola. Come sostiene Maria Grazia Contini: "Giocando un po' sul filo del paradosso, i casi sono due: o si individuano figure e percorsi di formazione *ad hoc* per coloro che hanno problemi (...), oppure si ridefiniscono storicamente le competenze necessarie per la professionalità insegnante, oggi"¹⁹.

Queste competenze si riassumono nell'alfabetismo emozionale, per cui l'insegnante dovrebbe finalmente imparare a riconoscere le emozioni come modalità di conoscenza, individuandone le influenze reciproche coi processi cognitivi. Ma anche nella competenza comunicativa, per cui l'insegnante non solo dovrebbe saper comunicare, ed essere consapevole del proprio stile comunicativo, ma anche saper leggere la comunicazione, riconoscendone i diversi stili comunicativi.

La pedagogia e la questione della dispersione scolastica

Quando parliamo di educazione delle nuove generazioni siamo di necessità condotti a riferirci a due grandi modalità di intendere questa espressione:

1. l'educazione come istruzione, nel senso della costruzione, nel giovane, di una serie di abilità di carattere cognitivo e tecnico;
2. l'educazione come formazione umana, nel senso della formazione del carattere e della personalità che è strettamente legata alla promozione delle capacità relazionali.

È fuori di dubbio che la scuola moderna sia stata indotta ad orientarsi verso un'educazione concepita soprattutto nel primo senso, ossia come trasmissione di specifiche competenze e poi, negli ultimi tempi, come tecnologia dell'apprendimento, secondo un'accezione che riduce l'educazione ad un metodo per "apprendere ad apprendere"²⁰. Questa modalità di concepire l'educazione, funzionale alla società industriale, ha avuto una sua ragione di essere nello sviluppo della modernizzazione industriale. Ancor oggi, ha una sua consistenza perché è di tipo tecnologico, è sottoponibile a verifiche empiriche e a valutazioni in qualche modo quantificabili. Attualmente essa viene riproposta attraverso le schede di valutazioni e il portfolio dello studente.

Il secondo significato dell'educazione (come formazione umana), invece, pur grandemente enfatizzato a livello della retorica corrente, è sfumato sempre

¹⁹ M. G. Contini, *Dispersione scolastica e professionalità docente* in E. Morgagni, op.cit., p. 184.

²⁰ P. Donati, *La formazione come relazione sociale in una learning society*, in G. Gili, M. Lupo, I. Zilli (a cura di), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2002, pp. 443-478.

più all'orizzonte. Per quanto si cerchi di perseguirla attraverso misure educative personalizzanti come il *tutoring*, risulta essere una dizione vaga e incerta, dentro la quale viene collocato tutto ciò che non è riconducibile alla prima dizione — per così dire — tecnica (seppure di una tecnologia neo-funzionalista sempre più sofisticata). Di fatto, la formazione umana non è considerata misurabile e valutabile, non entra nel portfolio, è lasciata ad un certo relativismo culturale.

Parlare della relazione educativa oggi significa mettere l'accento sulla seconda modalità di intendere l'educazione, pur entro una necessaria conciliazione e armonizzazione con le abilità tecnico-cognitive. Dobbiamo considerare più attentamente questa seconda modalità di intendere l'educazione, alla luce dei problemi di lotta al disagio giovanile e alla dispersione scolastica.

Lottare contro il disagio e la dispersione scolastica significa riconfigurare la relazione educativa in un'ottica che tenga assieme istruzione e formazione umana ripensando la scuola come luogo di generazione del capitale umano e sociale. Si tratta di perseguire l'idea della socializzazione educativa delle nuove generazioni come bene relazionale.

Con il termine “socializzazione educativa” intendiamo fare riferimento ai processi di relazionalità che, nei mondi vitali dei ragazzi, cioè in famiglia, a scuola e nei loro dintorni, circondano i/le ragazzi/e (6-18 anni) e nei quali e attraverso i quali essi crescono in un modo o nell'altro, ossia vengono educati a certi valori e comportamenti piuttosto che ad altri²¹.

Con il termine “bene relazionale” intendiamo riferirci al fatto che la socializzazione educativa è un processo che mira ad un bene, l'educazione, il quale può essere prodotto e fruito soltanto assieme, non individualisticamente né per determinismi collettivi, fra coloro che sono coinvolti, laddove tale bene consiste in un reciproco orientamento alla cura della persona. In breve, la socializzazione educativa implica relazioni sociali (anzi consiste di relazioni sociali) orientate a produrre uno specifico bene: l'attenzione alla persona umana dei ragazzi anziché ad altre cose (come il successo scolastico in termini di voti e prestazioni o la funzione sociale del semplice “stare assieme”).

Al centro dell'idea della socializzazione educativa (non di una socializzazione qualunque), c'è una concezione dell'educazione come costruzione di legami sociali entro cui si colloca l'apprendimento cognitivo e anche tutto ciò che, più genericamente, chiamiamo “apprendere ad apprendere”. Solo all'interno di questa visione la scuola può fare una vera azione di contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica, perché mette in atto specifiche dinamiche relazionali.

Queste dinamiche possono e debbono certamente avvalersi di strumenti come il *cooperative learning* (le metodologie di apprendimento cooperativo) o

²¹ Cfr. AA.VV., *La cittadinanza societaria*, 2 ed. ampliata, Roma-Bari, Laterza, 2000; I. Colozzi, *Cosa sono i beni relazionali. Un confronto fra approcci economici e approccio sociologico*, in “Sociologia”, XXXIX, 2, 2005, pp. 13-20. Cfr. P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Milano, Franco Angeli, 1991.

il *tutoring* (la relazione di aiuto nei confronti del ragazzo che è in una situazione di fragilità o di debolezza da parte di un insegnante o di uno studente più maturo che abbia la capacità di farlo). Ma, nella loro essenza, queste metodologie dovrebbero essere largamente informali. Esse rimandano ad un insieme di fattori che chiameremo il “capitale sociale della scuola”, il quale consiste in un insieme coerente di valori culturali, regole, finalità e mezzi che consentono di connettere il capitale sociale familiare con quello della comunità intorno (capitale sociale associativo, comunitario e civico).

Il “caso” Finlandia. Un possibile modello e soluzione del problema/dispersione?

Ma vediamo ora di prendere in considerazione quello che è attualmente considerato, soprattutto a seguito delle indagini PISA/OCSE svolte negli ultimi anni, un vero e proprio modello di organizzazione e formazione scolastica²².

La Finlandia vanta studenti preparati, un tasso di alfabetizzazione tra i più alti al mondo e una dispersione scolastica quasi inesistente. Non a caso la Lisbon Review del 2004²³ ha valutato la Finlandia come il paese più economicamente competitivo d'Europa, soprattutto nel biotech. Altro dato: la Finlandia ha la proporzione più alta tra forza lavoro e ricercatori, impiegati sia nel settore pubblico che in quello privato. Il governo finlandese sa che l'investimento nella scuola, alla lunga, paga.

In Finlandia, inoltre, la nozione di insuccesso scolastico quasi non esiste. La percentuale di giovani in uscita dal sistema formativo senza alcun diploma si ferma allo 0,3%, contro il pesante 20% che, ad esempio, deve subire proprio il Canada. L'attenzione verso gli studenti in difficoltà è massima, in tutte le scuole operano gruppi di docenti senza un orario d'insegnamento prestabilito, che hanno come unico compito quello di prendere in carico dopo le ore di lezione gli allievi che mostrano difficoltà di apprendimento. I professori, dal canto loro, possono contare su aiuti e supporti di vario genere, come quello di poter conferire tre volte a settimana con gli psicologi della scuola per chiedere consigli su come relazionarsi con i ragazzi più problematici. Tutto il materiale scolastico, dalla gomma al libro di testo, è consegnato gratuitamente agli alunni, dalla prima classe delle elementari all'ultima del liceo. La scuola privata, di fatto, non esiste. Su circa quattromila istituti scolastici, soltanto una sessantina sono privati, ma sono finanziati al 100% dallo stato e obbligati a seguire gli stessi programmi delle scuole pubbliche. Vengono denominati “privati” perché hanno il diritto di scegliere i propri alunni sulla base del-

²² Per l'analisi della situazione scolastica in Finlandia vedi, in particolare: ISFOL, *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa* (a cura di G. Zagardo), Roma, Ediguida, 2010, pp. 23-67; Robert P., *La Finlande: un modèle éducatif pour la France? Les secrets d'une réussite*, Strasbourg, ESF, 2007.

²³ . Lisbon Review, *The global competitiveness report 2004-2005*, consultabile on line sul seguente sito: <http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness>

le proprie convinzioni religiose o della comunità linguistica di appartenenza (essenzialmente scuole musulmane, ebraiche o francofone). Tra le scuole pubbliche, inoltre, è bandita ogni forma di concorrenza, in quanto i risultati ottenuti dagli allievi non sono pubblicizzati. Infine, in Finlandia la professione docente gode di grande prestigio sociale e sono numerosissimi i giovani laureati che decidono di dedicarsi all'insegnamento. L'ultimo sciopero della categoria risale all'inizio degli anni Novanta.

Si avverte, inoltre, un'indiscussa responsabilità del singolo insegnante e della scuola nei confronti dei propri alunni. In Finlandia si registra anche una considerevole percentuale di docenti (100/o) che sono scelti tra i laureati con i migliori voti.

Il successo del sistema educativo finnico si deve anche a una forte *devolution*, all'introduzione di meccanismi per misurare la qualità del sistema e a una coerente strategia di informazione e comunicazione.

Le *policy* educative nazionali sono state caratterizzate da una larga condivisione degli obiettivi e da un forte decentramento agli Enti locali, sia riguardo alla gestione sia, e in misura crescente, riguardo al controllo del sistema.

Lo Stato stanziava soltanto la metà delle risorse necessarie al funzionamento dell'istruzione e non decide centralmente neppure la destinazione della quota stanziata, limitandosi a trasferirla agli Enti locali. In tal modo, il baricentro della *governance* dell'istruzione passa all'Ente locale. La scuola non è percepita come un organismo dello Stato, ma come un'istituzione che appartiene innanzitutto alla comunità che serve.

La portata dei risultati conseguiti dalla Finlandia non presenta un'immediata trasferibilità ad altri contesti a causa del fatto che si tratta di un piccolo e ricco paese, con una popolazione ridotta e omogenea, sia dal punto di vista economico che culturale e di razza, con un'incidenza degli immigrati sulla popolazione locale tra le più basse d'Europa. Gli atteggiamenti mentali che hanno fatto la fortuna del modello finlandese non sono soltanto ereditati tra i valori tradizionali, ma vengono anche intenzionalmente formati dalla scuola, in un contesto che, nel suo insieme, la sorregge nei suoi compiti educativi.

Questioni relative alla dispersione scolastica

La dispersione nelle scuole obbligatorie finlandesi (Comprehensive Schools) è irrisoria: è contenuta allo 0,23% (150 soggetti, di cui 69 ricevono comunque uno School Leaving Report) degli studenti dell'ultimo anno (9° grado a.s. 2008/9). Un dato che migliora ulteriormente negli ultimi 10 anni: era, infatti, lo 0,29% nel 1999. Diminuisce, inoltre, del 43% la dispersione negli ultimi 10 anni durante i gradi 1°- 8° della scuola obbligatoria (solo 39 soggetti nell'a.s. 2008/9).

Rispetto ai dispersi del sistema nei gradi superiori di istruzione esiste uno studio condotto annualmente dell'ente nazionale statistico finlandese.²⁴ In

²⁴ Statistic Finland Discontinuation of education 2008, Helsinki, 12/3/2010, consultabile *on line*

esso si rileva nell'a.s. 2008/9, per l'istruzione secondaria generalista, il 4,50% di "discontinuità parziale" (era il 3,7% nell'a.s. 2002/3), ossia un cambiamento di studi che si risolve nella frequenza di un altro percorso adiacente all'interno della filiera già scelta. La "discontinuità parziale" nella VET (Vocational Education and Training, ossia l'indirizzo delle Scuole Professionali) si attesta, invece, a un più elevato 9,8%, ma è in calo in quanto era all'11,3% quattro anni prima. Una discontinuità più ampia che faccia transitare verso una filiera differente da quella seguita in precedenza si rileva in maniera contenuta solo per la secondaria superiore generalista verso la VET, e per i Politecnici verso le Università. Nello stesso anno, un esiguo 5,9% di studenti che frequentavano il sistema educativo per il conseguimento di un titolo o di una qualifica evidenziava una discontinuità totale e l'abbandono degli studi. Le donne mostravano complessivamente a ogni livello un tasso di abbandono da ogni percorso di istruzione e formazione più ridotto degli uomini: per la secondaria generalista 11,9% contro il 2,4% dei maschi, per la VET l'8,7%, contro il 9,1%, per i politecnici il 5,3% contro il 18,8%, per l'università il 4%, contro il 6,3%.

Considerando il periodo che va dal 2001 al 2008 si rileva una diminuzione significativa del fenomeno della discontinuità del percorso educativo soltanto nella VET (discontinuità che, tuttavia, si presenta più alta in questa tipologia rispetto alle altre), mentre nell'istruzione generalista l'andamento in crescita rimane pressoché costante.

La transizione agli studi successivi degli studenti di secondaria superiore generalista rivela che, nel 2008, il 58,2% dei giovani maturati finlandesi non continuava gli studi. Ai politecnici e all'università si indirizzavano quasi nella stessa percentuale (rispettivamente 18,5% e 19,1%) i maturati della secondaria superiore.

Ma quali sono le ragioni che giustificano una riduzione così massiccia degli "insuccessi" scolastici o, in altre parole, della dispersione? Oltre ai fattori organizzativi, come pure a quelli connessi ad una gestione virtuosa e razionale delle risorse pubbliche, vi sono evidentemente ragioni che ineriscono a delle precise scelte pedagogico-didattiche. Vogliamo, sia pure brevemente, fissare l'attenzione su tre di esse.

- la fase pre-scolare
- il modularismo della scuola secondaria superiore
- una pedagogia dell'"inclusione" e non "competitivo/antagonistica"

La fase pre-scolare

Un primo elemento di successo è da ravvisare nella fase della prescolarizzazione, apparentemente lontana dal problema dell'abbandono ma, in realtà, non poco significativa. Consideriamo che la scuola dell'obbligo ha inizio all'età di 7 anni, a differenza dei 6 o addirittura dei 5 di diversi Paesi, tra i quali Cina e Stati Uniti (in alcuni stati). Tuttavia questa fase prescolare è

caratterizzata dalla partecipazione, da parte dei fanciulli, a programmi governativi (e non) di alto valore qualitativo dal punto di vista educativo. Ci si concentra soprattutto sullo sviluppo della responsabilità personale rispetto al proprio comportamento e alle forme di socializzazione, premessa per quella che sarà anche la successiva responsabilità rispetto ai processi di apprendimento. In merito a tale questione, ossia quella concernente la crucialità della dimensione prescolare in relazione alla buona riuscita successiva in termini di apprendimento, di prestazioni cognitive, di sviluppo psico-cognitivo, di particolare interesse sono gli studi di Martin Haberman effettuati all'interno del CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)²⁵ come pure quelli (meno recenti e quasi pioneristici) relativi allo HighScope Perry Preschool Study del 1962-67²⁶. Tali studi hanno creato dei programmi-progetti educativi calibrati su allievi provenienti da aree socio-familiari e culturali "svantaggiate" (per così dire), differenziati in base ad una particolare cura riservata alla educazione prescolare, monitorando negli anni successivi (oltre il termine del percorso scolastico e addirittura in prospettiva di ricerca occupazionale, in pratica per un periodo più che ventennale) gli esiti di tali programmi. I risultati hanno confermato che coloro i quali avevano, in età prescolare, seguito i programmi studiati *ad hoc* per valorizzare la cura della responsabilità morale, dell'autonomia, della capacità di alfabetizzazione e controllo sulle emozioni, avevano maturato un "successo" assai maggiore nel campo della ricerca occupazionale, della integrazione sociale, della riduzione di possibili forme di devianza. Vi è, in sostanza, un rapporto diretto virtuoso tra le pratiche di *caring*, di insegnamento/apprendimento "empatico", *cooperative learning* e il successo *lifelong*. E il "modello" finlandese sembra proprio confermare questa virtuosa corrispondenza.. Vi è, in sostanza, una forte attenzione per i bisogni del fanciullo (in linea con certi orientamenti pedagogici riconducibili, ad esempio, a Froebel e i *kindergarten*) e consapevolezza dell'importanza di questa fase della vita e dello sviluppo affettivo e relazionale come base imprescindibile per la "buona riuscita" successiva. Questa sensibilità pedagogica verso la fase di sviluppo cognitivo e affettivo della pre-scolarità appare inoltre supportato, in Finlandia, da politiche nazionali di sostegno alle famiglie per quel che concerne i primi anni di vita di ogni singolo bambino. La Finlandia è un paese tradizionalmente a bassa natalità e con uno scarso (rispetto almeno ad altri paesi europei) tasso di immigrazione e ha cercato quindi di sviluppare, negli anni, una concreta ed efficace politica

²⁵ M. Haberman, *Star Teachers of Children in Poverty*, Kappa Delta Pi Publishing, 1995; M. Haberman, *The source and nature of best practice in teaching*, su: www.educationnews.org/articles.

²⁶ Schweinhart, L. J. - Montie, J., -Xiang, Z. - Barnett, W. S. - Belfield, C. R. - Nores, M. *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14), Ypsilanti, HighScope Press, 2005; Barnett, W. S. , *Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the HighScope Perry Preschool Program* (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 11), Ypsilanti, HighScope, 1996.

di sostegno per le famiglie. I Comuni, ad esempio, hanno creato un sistema di asili nido e giardini d'infanzia accessibili proporzionalmente in base all'entità del proprio reddito. Lo Stato tende ad agevolare la cura dei propri figli nei primi anni di vita e uno dei genitori può godere di un periodo di tre anni da dedicare interamente alle cure materne o paterne, senza pregiudicare affatto la certezza del proprio posto lavorativo.

Il rapporto tra selezione scolastica e inclusività: confronto tra Italia e Finlandia

Come la maggior parte dei sistemi scolastici, anche quello italiano prevede per la secondaria superiore la suddivisione degli studenti in indirizzi formativi diversi per curricoli, titoli acquisiti alla fine del ciclo e probabilità di prosecuzione negli studi o transizione verso il mercato del lavoro. Tuttavia, mentre in diversi paesi avanzati vi è una tendenza a traslare in avanti il momento della selezione — i paesi scandinavi sono stati i primi a muoversi in tal senso, affiancandosi ai paesi anglosassoni, e negli anni Novanta del secolo scorso anche la Spagna ha allungato di due anni il percorso comune d'istruzione²⁷ —, in Italia essa resta fissata alla fine della scuola secondaria inferiore (14 anni), in linea con la media dei paesi OCSE. Eppure, alcuni influenti studi svolti a livello internazionale, utilizzando i dati delle indagini PIRLS (competenze dei bambini tra i 9 e i 10 anni) e PISA (competenze dei quindicenni), hanno dimostrato che la selezione precoce, mentre non impatta sui livelli medi degli apprendimenti misurati a livello di sistema scolastico (nessun guadagno in termini di efficacia), fa aumentare la disuguaglianza negli apprendimenti tra gli studenti a mano a mano che si procede nella carriera scolastica (seria perdita in termini di equità)²⁸. Inoltre, l'impatto del background familiare sugli apprendimenti è più debole nei sistemi che non si avvalgono della selezione precoce, ossia le difficoltà socio-familiari e culturali di partenza tendono a diventare meno “decisive” (in senso negativo) laddove i meccanismi di selezione vengono, per così dire, “ritardati” e spostati “in avanti”. Gli effetti di tale fenomeno si fanno sentire anche nel lungo periodo, con maggiori disuguaglianze in termini di occupabilità e reddito. La stessa Commissione europea ha suggerito di recente ai paesi membri di prevedere lo spostamento in avanti del momento della scelta dell'indirizzo formativo nell'ambito dei processi di riforma dei propri sistemi scolastici²⁹.

²⁷ Commissione delle Comunità europee, *Efficacia ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, COM 481 del 08/09/2006: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_it.htm.

²⁸ Tra i diversi studi si vedano, ad esempio: Hanashek, E.A.-Woessmann L., *Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence across Countries*, in “Economic Journal”, 116 (510), 2006; Brunello G.-Checchi D., *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence*, in “Economic Policy”, 52, 2007.

²⁹ Commission of the European Communities, *Progress towards the Lisbon objectives in*

Gli effetti della selezione sulle *performance* degli studenti si combinano, nel caso italiano, con l'influenza del retroterra socio-economico anche sulle opportunità di istruzione e sulle scelte educative, rendendo il sistema particolarmente iniquo.

In Finlandia, a differenza altri paesi europei, c'è una generalizzata assenza di competitività. Tutto il sistema è concepito per eliminare qualsiasi fattore di stress e mettere gli alunni nelle condizioni ottimali per riuscire³⁰. I giovani finlandesi, ai quali non vengono assegnati voti nella scuola dell'obbligo fino ai dieci anni, non sono soggetti a selezione prima dei sedici anni. Successivamente, viene data loro la possibilità di scegliere una parte del proprio piano di studi e ripetere prove che non hanno superato. Gli alunni sono aiutati ad acquisire, con assoluta normalità, atteggiamenti e comportamenti di solidarietà verso i compagni più lenti negli studi, mentre i docenti si assicurano che nessuno resti indietro. Questi ultimi sanno che per nessun motivo possono mandare i loro studenti in un'altra scuola³¹.

Una delle chiavi dell'efficacia del sistema educativo finlandese è il lavoro congiunto di genitori e docenti, i quali cercano di trasmettere la centralità di valori quali la solidarietà verso i compagni e l'esito collettivo degli sforzi congiunti, piuttosto che i risultati spettacolari, il successo individuale e la visione comparativa. Di fatto le differenze nei punteggi tra i migliori e i peggiori alunni sono molto lievi e c'è un bassissimo indice di ripetenza³². Non si dividono gli alunni tra bravi e non, ma si considerano uguali e in diritto di non essere lasciati indietro. Se si presenta uno studente con un serio problema sullo studio, questo viene prontamente valutato da corpo docente, genitori, capo d'istituto e psicologo scolastico. Gli insegnanti possono conferire tre volte a settimana con questa figura della scuola per chiedere consiglio su come relazionarsi con i ragazzi più problematici. Inoltre nelle scuole operano, dopo le ore di lezione, gruppi di docenti con il compito principale (talvolta esclusivo) di prendere in carico gli allievi che mostrano difficoltà di apprendimento. Ogni studente ha il diritto al colloquio di orientamento. Si punta più sullo sviluppo della personalità e sull'empatia docente/discente che sull'autorità dettata dalla paura della bocciatura. Il clima non competitivo della classe è associato a un forte riconoscimento sociale dell'impegno personale dello sforzo individuale.

Risulta evidente, dunque, che in particolare tre sono i fattori che concorrono alla effettiva realizzazione di pratiche inclusive nel sistema scolastico finlandese:

1. l'assimilazione (precoce e già presente a livello di ambiente-famiglia

education and training. Indicators and benchmarks, SEC 1616 del 23/11/2009, consultabile sul seguente sito *on line*: http://www.isfol.it/DocEditor/test/File/2010/Documentazione/Novit%C3%A0_comunitarie_DIC.pdf.

³⁰ P. Robert, *La Finlande: un modèle éducatif pour la France? Les secrets d'une réussite*, Strasbourg, ESF, 2007.

³¹ *Ibid.*, p. 35.

³² *Ibid.*, p. 38.

- oltre che di ambiente-scuola) di valori ispirati all' integrazione e all'inclusione socio-culturale (valori cruciali in uno Stato come la Finlandia, assai prossimo, per l'esiguità demografica, al modello di uno Stato-comunità);
2. una concezione pedagogica generale di tipo "non piagetiano", se così possiamo esprimerci, ma più vicina ad una visione "attivistica" dello sviluppo psico-affettivo e dell'apprendimento, che trova nella teoria delle "intelligenze multiple" espressa da Gardner o in quella della "intelligenza emotiva" proposta a suo tempo da Goleman possibili riferimenti;
 3. la presenza costante di una efficace e ben organizzata attività di tutoraggio, articolata lungo tutto il percorso scolastico, capace di focalizzare il proprio intervento sulla specificità dei problemi del singolo allievo.

Il modularismo della scuola secondaria superiore

Ci sono molti modi di promuovere le opportunità degli studenti per organizzare i loro studi individualmente. Uno studente ottiene crediti dai suoi studi precedenti se mira ad accorciare i tempi di educazione. La modularità degli studi aumenta le opzioni; il programma di studi consiste in moduli larghi che gli studenti possono in parte scegliere da soli e completare in modo adatto a se stessi. La struttura modulare aumenta la flessibilità e le opzioni e rende più facile ottenere crediti per gli studi precedenti.

Gli insegnanti insieme con gli studenti delineano programmi di apprendimento individuali sulla base dei quali gli studenti possono parzialmente decidere.

L'obiettivo è studiare senza divisioni in classi; ciò significa che l'istituzione fornisce agli studenti l'opportunità di progredire secondo le personali abilità.

L'istruzione non organizzata in classi di età richiede una effettiva attività di consulenza agli studenti e la redazione di piani di studio individualizzati, ciò che è impegnativo e complicato. Nel *training* di apprendistato lo studente procede secondo il piano studi individualizzato redatto sulla base del curriculum di base e delle linee guida. Gli studi per la qualifica possono essere condotti come un tutto unico o divisi in parti più piccole. La valutazione nel corso degli studi è continua ma viene previsto un esame nazionale all'ultimo anno che verte su quattro materie obbligatorie.

Alcune riflessioni conclusive: dispersione scolastica e socializzazione

Spesso si evidenzia il fatto che il problema della dispersione scolastica debba essere messo in relazione con un "deficit" di socializzazione, ora attribuito, entro una prospettiva psicologico-individuale, alla difficoltà che il singolo studente incontra e manifesta nell'entrare a far parte in modo attivo della comunità-classe o comunità-scuola di appartenenza; ora, all'interno di una visione sociologica, alle carenze proprie del sistema-scuola nel favorire e realizzare

pratiche di effettiva partecipazione del singolo alunno a quella “comunità di apprendimento” che è la scuola. Tuttavia occorre ben chiarire il significato del termine “socializzazione”. Essa non può e non deve consistere semplicemente nel “far stare” i singoli alunni insieme all’interno del gruppo-classe o gruppo-scuola di riferimento, come se l’istituzione scolastica fosse in grado, in quanto tale, di generare condivisione, partecipazione reale, “simpatia” e capacità relazionali solo per il fatto di riunire assieme un insieme di studenti.

Infatti questo tipo di socializzazione scolastica appare fondata su un’idea di scuola come luogo in cui necessariamente si apprende perché si sta assieme, sulla base di una relazionalità ricorsiva spesso fine a se stessa. Il punto debole di tale idea di socializzazione risiede, a nostro avviso, proprio nella incapacità di porre in relazione dialettica l’ambiente-scuola con l’ambiente-famiglia e l’ambiente-territorio. Ci sembra infatti di fondamentale importanza sviluppare un’idea di socializzazione che si accompagni ad una capacità educativa di costruzione di legami sociali entro la quale collocare il complesso insieme dei processi di apprendimento e di formazione. Tuttavia l’idea di armonizzare la dimensione scolastica, familiare e territoriale quasi prefigurando una possibile sintesi è tutt’altro che agevole. Non solo, ma non appare neppure del tutto auspicabile. In che senso? Nel senso che spesso la scuola si trova nella posizione di dover contrastare, più che accogliere e riconoscere, determinati valori e credenze che pure fanno parte del background familiare o capitale familiare e sociale dell’alunno o anche di un contesto sociale e culturale più ampio. La scuola non deve “riprodurre” un determinato sistema di valori in quanto tale, ma deve agire da catalizzatore, deve costituire uno spazio connotato, per dirla con Habermas, da un “agire comunicativo”, uno spazio dialogico e dialettico nel quale il singolo allievo, come parte di una comunità di apprendimento, viene chiamato a svolgere un ruolo di protagonista attivo del proprio processo formativo. In che modi? La scuola deve agire da catalizzatore di riflessività critica, deve promuovere l’intenzionalità attiva del singolo studente, coinvolgendolo in un processo di costruzione di legami, di relazioni e anche di valori che non siano necessariamente quelli “ereditati” dal proprio contesto familiare, valoriale e culturale di riferimento.

Ispirandoci anche al modello deweyano di apprendimento, è il concetto globale di “esperienza educativa” che deve essere rimesso in discussione: la scuola deve certamente creare un necessario e cruciale collegamento con il complesso delle esperienze educative informali proprie del vissuto del singolo studente. Non le deve “tagliare fuori” da quella che è l’esperienza formativa che avviene all’interno della scuola. Ma non deve tuttavia semplicemente e passivamente accoglierle, soprattutto nel caso (assai frequente nei casi di abbandono scolastico) in cui tale esperienze si accompagnino ad un delegittimazione o svalutazione della scuola e della sua funzione emancipativa. Semmai compito della scuola è stimolare il singolo alunno a sviluppare un *habitus* di riflessività critica rispetto alle proprie “radici” valoriali, spingendolo a rielaborarle, svilupparle, modificarle, trasformarle, all’interno di un confronto

dialogico con una pluralità di modelli e concezioni che la scuola deve, per così dire, accogliere e promuovere. Certamente può accadere che nei giovani educandi subentri un senso di inadeguatezza, di demotivazione, di disistima rispetto alla propria capacità di apprendimento e emancipazione, rispetto alla propria capacità di svolgere un ruolo attivo e riconosciuto all'interno della comunità scolastica. Il tema della motivazione e dell' "interesse" all'interno dei processi di apprendimento è, tradizionalmente, cruciale.

La motivazione è, in verità, un concetto piuttosto complesso, che chiama in causa la capacità del singolo alunno di attribuire "senso", valore e significato al proprio percorso apprenditivo e formativo, riuscendo ad armonizzarlo e integrarlo con quel "progetto di vita" che egli è chiamato a prefigurare per il proprio futuro. Oltre a ciò, la motivazione e l'interesse per lo studio va a integrarsi o a collidere, a seconda dei casi, con il *background* motivazionale e culturale del singolo studente. Ma la motivazione è anche qualcosa che la scuola, soprattutto attraverso l'azione del personale insegnante (ma anche attraverso l' "offerta" formativa, curricolare) contribuisce o può contribuire a fortificare e promuovere (ma anche talvolta a "deprimere"). La motivazione o interesse risulta dunque essere frutto di una "costruzione" alla quale concorrono più fattori, individuali, sociali, familiari e che si viene a definire nel tempo, agendo già nella pre-scolarità.

Non è un caso che nel "modello" finlandese, nel quale il percorso di scuola dell'obbligo inizia soltanto a 7 anni, venga dedicata una particolare cura e attenzione proprio a questa fase pre-scolare, una fase pedagogicamente cruciale anche rispetto all'aspetto dell'interesse, che appare particolarmente connesso allo sviluppo della intenzionalità del fanciullo, alla sua capacità di gestire il proprio potenziale emotivo e cognitivo.

Bibliografia integrativa

- AA.VV., *Dossier dispersione scolastica a San Severo: ricerca sulla leva scolastica 1987-2000*, Foggia, Regione Puglia, 2002.
- F. Batini (a cura di), *La scuola che voglio: idee, riflessioni, azioni, contro il disagio e la dispersione scolastica*, Civitella in Val di Chiana, Editrice Zona, 2002.
- G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi (a cura di), *Indagine, sulla dispersione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del paese 2000. Processi formativi. Indicatori di sistema*, Roma, FrancoAngeli, 2000.
- CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del paese 2001. Processi formativi. Indicatori di sistema*, Roma, FrancoAngeli, 2001.
- CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del paese 2002. Processi formativi. Indicatori di sistema*, Roma, FrancoAngeli, 2002.
- A. De Lellis, A., *La valutazione delle politiche formative in Italia*, in C. Dell'A-
ringa, C. Lucifora (eds.). *Il mercato del lavoro in Italia. Analisi e politiche*.

- Roma, Carocci, 2008.
- Eurybase – *Banca dati della rete Eurydice sui sistemi educative europei* (Italia, a.s. 2008/2009), su: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IT_IT.pdf.
- EURYDICE, *Le strutture del sistema di istruzione, formazione professionale e educazione degli adulti in Italia 2007/2008*: [http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=3050]
- R. Fini, *Per non dimenticare Barbiana. Un'indagine sull'insuccesso e sull'abbandono scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2002.
- A. Firetto, M.G. Antinori, M. Costantini, B. Puglia, *Studenti protagonisti. Indagine sulle relazioni tra adolescenti, famiglie e scuola, condotta con gli studenti dell'XI municipio di Roma*, Roma, Editore Di Renzo, 2002.
- F. Farinelli, *L'insuccesso scolastico: conoscerlo per contrastarlo*, Roma, Edizioni Kappa, 2002.
- F. Galli, *Arcadia: intervento integrato per il recupero della dispersione scolastica nella provincia di Cagliari*, Roma, Edizioni Eucos, 2000.
- C.M. Gentile, (a cura di), *La prevenzione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di 2° grado nella provincia di Palermo*, Palermo, Palumbo, 2000.
- M. Gentile, *Logiche d'intervento e abbandono scolastico: note per una prassi dell'agire formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- G. Iannis, P. Poggesi, *Giovani tra scuola e lavoro: i laboratori di orientamento per "drop out"*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2000.
- ISFOL, *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa* (a cura di G. Zagardo), Roma, Ediguidda, 2010.
- V. Lacoppola, *Dispersione scolastica e devianza minorile nella scuola dell'autonomia*, Bari, Cacucci, 2002.
- P. Massaro, *La dispersione scolastica quale causa di disagio giovanile*, Bari, Puglia Grafica Sud, 2001.
- F. Moro, *Famiglia e scuola: il recupero dello svantaggio come antidoto contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- F. Pazzaglia, *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso: attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*, Trento, Erickson, 2002.
- A. Pellai, S. Boncinelli, *I comportamenti a rischio in adolescenza: manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- M.L. Pombeni (a cura di), *Disagio scolastico: strumenti di osservazione e di intervento*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2000.
- P. Ricchiardi, *Contro l'insuccesso scolastico. Contributi a ricerca educativa, progetti e materiali*, Torino, Il Segnalibro, 2000.
- P. Rosati, G. Gattini, (a cura di), *Orientarsi per orientare: la scuola dell'autonomia e il territorio: percorsi integrati*, Cagliari, IRRE Sardegna, 2002.