

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero I
Giugno 2016

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 - Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca - Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857537818

Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi

Editorial.

Umberto Eco, Hilary Putnam and their legacy for educational theory 7

Editoriale.

Umberto Eco, Hilary Putnam e la loro eredità per la pedagogia 11

SYMPOSIUM

Peripheral Areas. Horizons and Pedagogical Perspectives

Fabrizio Manuel Sirignano, Simonetta Ulivieri

Introduction 17

Introduzione 21

Paolo Vittoria

Il rapporto tra periferie e università: l'esperienza del Forum
coi Movimenti Sociali a Rio de Janeiro... e una proposta per Napoli 25

Giuseppe Annacontini

Ripensare i margini 'senza scarti' 43

Alessandro Tolomelli

Bologna: da centro a periferia del welfare educativo 61

Carolina Silva Sousa

La educación para la Resiliencia en el alumnado
de la periferia de la Europa del Sur 83

Anita Gramigna

Ai confini del mondo.

Formazione, spiritualità e incanto nella tribù Yaqui 101

Cristina Allemann-Ghionda

Emigrazione e integrazione scolastica in Germania:
tendenze e nuovi compiti 117

Giuseppe Burgio
Alla periferia dei gagé.
La formazione di genere tra i rom e le romnià 129

Maria Dimasi, Panagiotis G. Krimpas
Minority Languages in Greece:
Linguistic Peripheries and Immigrant Languages
between Politics and School Education Legislation 149

Juan J. Leiva Olivencia
La odisea de los refugiados sirios en Europa.
Una mirada desde la pedagogía intercultural 171

ESSAYS – SAGGI

Amelia Broccoli
Ethics and Complexity of Educational Action 191

Valerio Ferro Allodola
L'esperienza del tirocinio formativo universitario:
le rappresentazioni di un gruppo di studenti 207

Maria Grazia Lombardi
L'educativo ambientale tra pedagogia verde,
pedagogia ecologica ed ecologia relazionale 221

Maria Rosaria Strollo
Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva.
Dalla teoria alla prassi 235

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valentina Paola Cesarano
M. Striano, & R. Capobianco (a cura di), *Bilancio di competenze
all'università*, Napoli: Federiciana Editrice Universitaria, 2016 257

Mariarosaria De Simone
F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*,
Roma-Bari: Laterza, 2010 (edizione digitale, 2014) 263

Bologna: da centro a periferia del welfare educativo

Alessandro Tolomelli*

Abstract

Since the years of its launch, social pedagogy has linked its reflexivity to the welfare state system. For this reason, the crisis of the traditional social protection models regards social pedagogy as a specific field of research. Is it possible to say that the horizon of the crisis from the economic environment has effected the epistemological level of the educational welfare approach? Is it possible to find in the actions of the educational professionals new paths useful to redefine the overall picture getting out from the crisis in a bottom-up direction? Starting from these research questions and through a qualitative approach keeping together analytical as well as transformative perspectives, this paper has focused on Bologna local context. The city of Bologna has been for a long time the national reference for the welfare policies, with particular regard to the educational innovations and experimentations that held together formal and not-formal education system and university research. In the first part, the paper reviews briefly the historical evolution of this scenario highlighting the possible reasons for a slope that led Bologna from the past of welfare state capital, to a situation in which the legacy of the past still allows good standards, but whose future appears at least foggy. The case-study of the European project ATOMS (research and action project focuses on educational trajectories to face the phenomenon of school drop-out) allows emblematically to enlighten the contradictions which characterize the educational local welfare in general. The project has been basing on the consciousness that the historical phase of Bologna's educational welfare growth is over. Today, all the professionals involved have to rethink their approaches and actions as well as the local network that links them.

From this path of Participatory Research Action (and from the semi-structured interviews made with the educators involved in the project) it has been possible to underline actors' motivations and viewpoints, and new proposals emerging from the bottom as possible future project horizons in a pedagogical sense.

* Università di Bologna (Italia).

Keywords: *early school leavers, social pedagogy, social networking, community development.*

Riassunto

La pedagogia sociale ha legato la propria riflessività al sistema del welfare state. La crisi e la messa in discussione dei modelli di protezione sociale tradizionali chiamano quindi in causa la pedagogia sociale in quanto ambito disciplinare specifico. È possibile affermare che l'orizzonte della crisi dal contesto economico ha effetto a livello epistemologico sull'approccio al welfare educativo? È possibile rintracciare orizzonti di senso nelle azioni degli operatori dell'educazione utili a ridefinire lo scenario generale uscendo dalle strettoie spesso sclerotizzanti e tentando di riflettere e proporre nuove traiettorie dal basso per uscire dalla crisi? Partendo da queste tesi, attraverso un approccio qualitativo in chiave analitica e trasformativa, l'articolo interroga un contesto locale, quello bolognese, che ha rappresentato per molto tempo il riferimento a livello nazionale per le politiche di welfare e, in particolare, per quanto concerne le innovazioni e le sperimentazioni educative che tenevano insieme sistema educativo formale, territorio, ricerca universitaria in questo settore. Questo articolo ripercorre per sommi capi l'evoluzione storica di questo scenario, mettendo in evidenza le possibili ragioni di una china che ha portato Bologna a divenire da centro dell'innovazione e della sperimentazione sul welfare a realtà periferica in cui l'eredità del passato consente ancora standard di buon livello, ma il cui futuro appare quanto meno nebuloso. Il caso-studio del progetto europeo ATOMS (relativo alla ricerca-intervento sulle traiettorie educative di contrasto al fenomeno della dispersione scolastica) permette di illuminare in modo emblematico le contraddizioni che connotano l'intero ambito. Il progetto stesso ha preso le mosse dalla constatazione che la fase storica espansiva del welfare educativo bolognese si è esaurita e gli operatori del settore sono attualmente chiamati a ripensare gli interventi e la rete territoriale che li connette. Dal percorso di Ricerca Azione Partecipata e dalle interviste semi-strutturate realizzate con gli operatori coinvolti nel progetto è possibile mettere in evidenza le motivazioni intrinseche da cui il percorso è partito e, al contempo, valorizzare le proposte che dal basso sono sorte come possibili orizzonti progettuali in senso pedagogico.

Parole-chiave: *dispersione scolastica, pedagogia sociale, lavoro di rete, sviluppo di comunità.*

I. INTRODUZIONE

La pedagogia sociale, sin dagli anni del suo decollo, ha legato la propria riflessività al sistema del welfare state. Si può quindi affermare che la crisi e la messa in discussione dei modelli di protezione sociale tradizionali chia-

mino in causa la pedagogia sociale in quanto ambito disciplinare destinato al declino se non saprà ritrovare possibilità di attribuzione di senso e valore in modo innovativo alle proprie stesse ragioni d'essere. Ciò significa che il discorso intorno alla pedagogia sociale non può prescindere da quello relativo alla crisi e ai tentativi di ridefinizione che il welfare sta vivendo (Pollo, 2004: 251).

La riflessione che mi accingo a sviluppare prende quindi le mosse da un'indagine in ambito pedagogico-sociale sul contesto bolognese e dagli interrogativi di ricerca che l'hanno generata.

È possibile affermare che l'orizzonte della crisi dal contesto economico ha effetto a livello epistemologico sull'approccio al welfare educativo?

Quali ricadute ha l'arretramento dello stato sociale sui paradigmi del lavoro sociale ed educativo? Ovvero, i cambiamenti nello scenario economico e i tagli alla spesa pubblica generano mutazioni paradigmatiche nel modo di progettare e attuare percorsi socio-educativi?

E ancora, è possibile rintracciare orizzonti di senso nelle azioni degli operatori dell'educazione – che subiscono nella loro quotidianità professionale i riverberi dello scenario economico ed istituzionale – utili a ridefinire lo scenario generale uscendo dalle strettoie spesso sclerotizzanti e tentando di riflettere e proporre nuove traiettorie dal basso per uscire dalla crisi?

Partendo da queste tesi, attraverso un approccio qualitativo in chiave analitica e trasformativa¹, ho interrogato un contesto locale, quello bolognese che ha rappresentato per molto tempo il riferimento a livello nazionale per le politiche di welfare e, in particolare, per quanto concerne le innovazioni e le sperimentazioni educative che tenevano insieme sistema educativo formale, territorio, ricerca universitaria in questo settore.

Da qualche tempo questo sistema di welfare educativo locale ha dovuto fare i conti con profonde mutazioni, in parte originate da cambiamenti strutturali, come i tagli alla spesa pubblica e i nuovi orientamenti governativi, in parte dovute a scelte amministrative a carattere locale che hanno messo in discussione il ruolo di avanguardia nel settore del capoluogo emiliano.

1 Dal punto di vista metodologico, l'approccio prescelto per questa indagine tiene conto dell'affinità epistemologica esistente tra i *qualitative methods* e la ricerca educativa (cfr. Fabbri, 2007). In questo senso, le attività di ricerca-azione che mi hanno visto coinvolto nei progetti indagati come osservatore partecipante hanno avuto la finalità di restituire i risultati della ricerca agli stessi soggetti promotori e attuatori. In una prospettiva di ricerca-azione questa esperienza ad alto coinvolgimento relazionale ha consentito alla stessa ricerca di configurarsi come proposta di cambiamento sociale, organizzativo e personale, trasformando l'oggetto di indagine stesso (cfr. Mezirow & Taylor, 2011). Lo scenario epistemologico in cui si è mosso il presente contributo è quello in cui "l'interesse e lo scopo della ricerca non è quello di costruire teorie generali dell'azione organizzativa o educativa o formativa, ma di delineare *local theory* che sappiano rendere conto di azioni situate, che siano esiti di un approccio dialogico e partecipativo alla costruzione della conoscenza e siano in grado di generare trasformazioni condivise" (Fabbri, 2007: 19).

Se la crisi è ormai una caratteristica pervasiva della nostra contemporaneità e, da dimensione economica, ha allargato la propria influenza ai settori della cultura e della esistenza stessa dei cittadini, nella realtà bolognese questo elemento non è sufficiente per spiegare la recente deriva in apparente contraddizione con la tradizione che ha contraddistinto il contesto dal dopoguerra a tutti gli anni ottanta dello scorso secolo.

Ne è così scaturita una situazione di difficile interpretazione in cui se da un lato l'offerta di alcuni servizi, rivolti soprattutto all'infanzia, permane in qualità e quantità superiore alla media nazionale, è possibile, al contempo, affermare che si sia smarrita una progettualità ampia e di prospettiva relativa ai bisogni degli adolescenti, ad esempio, e in grado di connettere enti locali e territorio, sistema educativo formale ed informale.

In prima battuta, questo articolo ripercorre per sommi capi l'evoluzione storica di questo scenario, mettendo in evidenza le possibili ragioni di una china che ha portato Bologna a divenire da centro dell'innovazione e della sperimentazione sul welfare a realtà periferica in cui l'eredità del passato consente ancora standard di buon livello, ma il cui futuro appare quanto meno nebuloso.

Negli ultimi 5 anni sono stato personalmente coinvolto, in qualità di ricercatore *engagé*², in diversi progetti sorti nel territorio che, pur da differenti angolazioni, hanno avuto il comune denominatore di cercare possibili risposte alle nuove emergenze educative.

In ragione di questa esperienza accumulata nel settore, lo sguardo verrà rivolto successivamente su di un caso-studio, il progetto europeo ATOMS³ (relativo alla ricerca-intervento sulle traiettorie educative di contrasto al fenomeno della dispersione scolastica), che, pur nella sua specificità, permette di illuminare in modo emblematico le contraddizioni che connotano l'intero ambito. Infatti, il progetto stesso ha preso le mosse dalla constatazione che la fase storica espansiva del welfare educativo bolognese si è esaurita e gli operatori del settore sono attualmente chiamati a ripensare gli interventi e la rete territoriale che li connette.

Dall'analisi di questo progetto, dal percorso di Ricerca Azione Partecipata e dalle interviste semi-strutturate che ho realizzato con gli operatori coinvolti, è possibile mettere in evidenza le motivazioni intrinseche da cui il percorso è partito e, al contempo, valorizzare le proposte che dal basso sono sorte come possibili orizzonti di senso pedagogico. Risalire alla salienza della costruzione di reti effettive e sinergiche tra gli adulti coinvolti nell'impresa educativa e della reciproca valorizzazione e riconoscimento tra scuola e territorio rappresentano il primo passo per ricostruire una pro-

2 Tra gli altri, nomino solo il progetto *GOETE – Governance of Educational Trajectories in Europe* (goete.eu), finanziato dal VII Programma Quadro della Commissione Europea (2011-2014), e il progetto di ricerca che ho coordinato sui processi partecipativi nella realtà bolognese e che è confluito nel volume: A. Tolomelli *et al.* (2014), *Partecipazione ed empowerment. La realtà bolognese come caso studio*, Milano: FrancoAngeli.

3 Per approfondimenti si veda: <http://www.projetatoms.eu/>

spettiva pedagogica di Sistema Formativo Integrato (cfr. Frabboni, 1988) capace di fare fronte con successo alle sfide educative della contemporaneità evitando il rischio di cedimento a logiche nichiliste, da un lato, ('l'educazione non serve a niente') e utilitaristiche, dall'altro ('l'educazione serve solo come strumento di accesso al mercato del lavoro').

2. IL CONTESTO BOLOGNESE: L'EVOLUZIONE POLITICO-AMMINISTRATIVA LOCALE IN AMBITO SOCIO-EDUCATIVO DAL SECONDO DOPOGUERRA AI GIORNI NOSTRI

Con circa 385.000 abitanti nella città e circa 1 milione nell'area metropolitana – tra cui 87.000 studenti che frequentano l'università più antica d'Europa, fondata nel 1088 – Bologna è una ricca città di dimensioni medio-grandi. Considerando differenti indicatori – il livello culturale, il volume di produzione industriale e di scambi commerciali, lo sviluppo dello stato sociale e della sanità, la qualità dei servizi e della vita – l'importanza della città in Italia e in Europa è molto superiore a quanto suggerirebbero i meri dati demografici e si colloca stabilmente tra le prime 10 città europee per la qualità della vita e dei servizi sociali (cfr. Commissione Europea, 2013).

Nonostante la crisi i tassi di occupazione sono ancora tra i migliori del paese e le percentuali di svantaggio sociale anche significativamente inferiori rispetto ai dati medi nazionali (cfr. Cuconato, 2014). Anche se qui l'economia e lo stile di vita raggiungono i più alti standard europei, la fama e la tradizione di Bologna è soprattutto legata alla politica e all'amministrazione cittadina che hanno valso alla città l'epiteto di 'la rossa' in quanto simbolo della cultura della sinistra italiana a partire dalla fine della seconda guerra mondiale (Castelli *et al.*, 2011: 23). Nonostante le politiche sociali a Bologna e in tutta la Regione Emilia-Romagna siano fortemente sviluppate e istituzionalmente radicate, la crisi economica in atto ha portato anche in città conseguenze negative sul piano economico, rendendo più difficile e complessa la *governance* del welfare locale.

Il recente documentario di Francesco Mellara e Alessandro Rossi 'La febbre del fare Bologna 1945-1980' (2010) ha ripercorso efficacemente la storia delle politiche sociali ed educative di Bologna dal secondo dopoguerra agli anni Ottanta del secolo scorso. La ricostruzione urbanistica e sociale della città dopo la Seconda Guerra Mondiale ha portato in circa trentacinque anni il capoluogo emiliano a passare dal disastro bellico a rappresentare la più importante ed efficiente realtà amministrativa italiana. Negli anni del fervore per la ricostruzione, nonostante le difficoltà contingenti, nasce il modello, e forse il mito, del *welfare* di Bologna. Tra le figure che si sono distinte nella regia di questo processo ricordiamo soprattutto il primo cittadino Giuseppe Dozza, del Partito Comunista Italiano: il sindaco che ha amministrato Bologna per vent'anni, dal 1946 al 1966, promuovendo quella che lui stesso definì "la febbre del fare" (Tolomelli *et al.*, 2014: 33).

Quando il processo di ricostruzione era ormai quasi ultimato, l'amministrazione comunale si impegnò nel processo di decentramento amministrativo che portò alla nascita dei quartieri sulla spinta propulsiva fornita da un'altra figura illustre della politica petroniana: Giuseppe Dossetti⁴.

La nascita dei quartieri rappresentò per Bologna l'occasione di sviluppare un rapporto tra centro e periferia che favorì nei nuovi insediamenti la creazione di una rete di servizi in grado di fare fronte alle esigenze spesso complesse delle nuove realtà urbane⁵.

Per iniziativa di Ettore Tarozzi (Assessore all'Istruzione dal 1960 al 1975) e sulla spinta innovativa di Bruno Ciari⁶ (dirigente delle istituzioni scolastiche del Comune dal 1966 al 1970) in quegli stessi anni il Comune di Bologna avviò un'intensa stagione di sperimentazioni in campo educativo.

Nel 1962 fu inaugurato il 'Febbraio pedagogico': una rassegna annuale sui temi della sperimentazione educativa⁷.

Dal 'Febbraio pedagogico', "vero e proprio attivatore di azione sociale" (Baorelli, 2014: 54), nascono i comitati di gestione nelle scuole dell'infanzia che, nel 1967, assumeranno la denominazione di 'Comitati scuola-società',

- 4 Giuseppe Dossetti (1913-1996), padre costituente, è stato una figura di spicco della politica bolognese e si candidò per la DC alle elezioni municipali del 1956 venendo sconfitto dal PCI di Dozza. Nonostante la sconfitta elettorale, il suo contributo programmatico favorì la riforma del decentramento amministrativo con la nascita dei quartieri.
- 5 I quartieri vennero istituiti nel 1963 e insediati nel 1964. "Il decentramento non è dettato solo da una migliore funzionalità amministrativa, ma da una responsabilizzazione che conduce fino all'autogestione: il decentramento non è solo di servizi, *ma di poteri*" (Baorelli, 2014).
- 6 Pedagogista, maestro elementare, tra i fondatori del Movimento di Cooperazione Educativa, forte anche di un'esperienza come amministratore pubblico (era stato assessore all'istruzione del Comune di Certaldo, suo paese natale), Ciari nel pur breve periodo di permanenza bolognese (muore prematuramente nel 1970) avvia la sperimentazione della scuola elementare a tempo pieno, che sarà poi recepita nell'ordinamento giuridico diventando modello didattico diffuso in tutto il paese e dà forma al nuovo sistema delle scuole dell'infanzia comunali (Baorelli, 2014).
- 7 Scrive Ciari a proposito: "il 'febbraio' non è una manifestazione centralizzata, a fini di prestigio e di lustro, né vuole costituire una nuova iniziativa settoriale, che riguarda solo i 'tecnici', i professionisti della educazione. L'iniziativa implica, sì, tutti gli specialisti (medici, psicologi e neuropsichiatri, assistenti sociali, ingegneri, dirigenti...), ma si rivolge ad altri interlocutori protagonisti: al tramviere e al metalmeccanico, alla donna di casa e all'impiegata; si rivolge insomma ai lavoratori, alle masse, alla periferia, non con intenti illuministici, di indottrinamento e di semplice informazione, ma di sollecitazione per una presenza attiva, per un contributo originale e critico che venga dalla base. In questa impostazione del febbraio c'era già l'idea fondamentale che il problema educativo non si risolve nel chiuso d'istituti che macinano al loro interno un sapere avulso dai problemi reali del mondo: l'educazione è problema della società intera, e la scuola dev'essere semmai un centro d'incontro, di dibattito, di lavoro creativo comune. Gli specialisti devono proiettarsi al di fuori del guscio rigido dell'aula o del loro settore d'impegno, la società deve penetrare nel sacrario dell'educazione, con pieno diritto. Non più porte chiuse, non più saracinesche abbassate" (Ciari, 1973: 109).

a testimoniare come fossero ormai maturi i tempi per considerare la scuola una questione cruciale che investe la società nel suo complesso (*Ibidem*).

La ‘stagione rossa’ di Bologna – del Sindaco Dozza, e dei suoi successori Guido Fanti (in carica dal 1966 al 1970), Renato Zangheri (1970-1983) e Renzo Imbeni (1983-1993) – ha rappresentato dunque un periodo di importanti innovazioni in ambito sociale ed educativo, in cui teoria pedagogica e prassi educativa hanno trovato un fertile terreno di reciproca contaminazione.

3. LA STAGIONE DEL SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO TRA TEORIA E PRASSI

In questa stagione politica cittadina si è sviluppata anche un’intensa collaborazione tra Amministrazione e Università sui temi dell’applicazione all’educazione di teorie e modelli pedagogici e della sperimentazione sociale. Molti pedagogisti accademici bolognesi (ricordiamo tra gli altri Franco Frabboni, Giovanni Maria Bertin, Andrea Canevaro e Mario Gattullo⁸) collaborarono attivamente alla progettazione dei servizi e alla formazione del personale educativo comunale.

Uno dei terreni più fertili di questa ‘pedagogia in situazione’ è quello relativo alla proposta di un ‘sistema formativo integrato’, cavallo di battaglia ed esempio illuminante dell’impegno teorico-pratico, appunto militante, di Frabboni. È a partire dagli anni ’70 che, sotto la spinta di una fruttuosa collaborazione con la scuola e il territorio della sua Regione, l’interesse per tale problematica diventa in lui via via prevalente. A quel tempo il rapporto scuola-territorio andava acquistando forza e peso ad opera di due fenomeni sicuramente diversi ma per molti aspetti correlati tra loro: da un lato la situazione di crisi della scuola come istituzione tradizionalmente deputata all’organizzazione-gestione dei processi formativi e, dall’altro, la riflessione sempre più approfondita sulla nozione di territorio (Trebisacce, 2010: 51).

Con la sua proposta teorico-progettuale, Frabboni contribuì in modo innovativo allo sviluppo del rapporto tra scuola e territorio come volano di un circuito virtuoso in grado di rendere l’intera comunità un supporto per il processo educativo delle nuove generazioni.

L’intuizione del pedagogista bolognese prende lo spunto dai cambiamenti socio-culturali che negli anni Settanta mutano radicalmente il contesto italiano e impongono di conseguenza un ripensamento dei modelli e delle istituzioni educative.

In questo scenario, così profondamente trasformato, la scuola si trova non solo a dover far fronte alle esigenze educative degli studenti, ma anche a tener conto del contesto esterno (ruolo prorompente dei mass-media, nuove istanze culturali, nuovi scenari istituzionali, etc.), che non è più possibile

8 Per approfondimenti si veda: Guerra L. (a cura di) (2012), *Pedagogia “sotto le due torri”. Radici comuni e approcci plurali*, Bologna: CLUEB.

considerare come estraneo al processo educativo. Con il Sistema Formativo Integrato si propone quindi “un rapporto stretto e coordinato tra le agenzie intenzionalmente educative del territorio e finalizzato a una utilizzazione piena e razionale delle risorse in esso presenti” (Trebisacce, 2010: 53).

Per Frabboni è indispensabile che le agenzie intenzionalmente formative (scuola, famiglia, enti locali, associazionismo) stipulino un “patto di ferro” per rispondere efficacemente alle nuove sfide educative e per “elaborare e praticare modelli educativi disinteressati, ideali e democratici che sappiano condurre in porto l’esigenza indifferibile dell’integrazione” (Frabboni, 1988: 58-59).

Enti locali, scuola e territorio ridisegnano nel Sistema Formativo Integrato un nuovo modello di collaborazione in grado di far uscire la scuola dall’isolamento e dall’autoreferenzialità, valorizzando inoltre le risorse presenti nel contesto locale e coinvolgendolo nell’impegno formativo a fianco della famiglia.

Per questo c’è bisogno, scrive Frabboni,

‘di mettere la *famiglia* e *l’associazionismo* – laico e cattolico – nelle condizioni di liberarsi dal doppio ‘cappio’ vuoi *intimistico/affettivo*, vuoi *ludico/ricreativo* posto loro attorno al collo da una ricorrente visione *scuolacentrica* dei processi educativi, per potere finalmente esprimere tutte le proprie risorse e proposte formative: autentici controveleni – oggi – di fronte all’irruzione di un sistema culturale a domanda *individuale* che potrebbe imprigionare il soggetto in età evolutiva dentro una campana (semiotica) *iconico-scritta* dagli elevatissimi coefficienti di solitudine e isolamento’ (Trebisacce, 2010: 56).

Il momento storico attuale – connotato fortemente dalla crisi economica globale e dalle politiche governative che penalizzano gli investimenti nella ricerca, nella formazione e nel welfare – non favorisce certo le innovazioni pedagogiche. D’altra parte, a distanza di quarant’anni, appare evidente ed intuitiva l’estrema forza innovativa, la cogenza e l’utilità di una proposta come il Sistema Formativo Integrato che proprio in un’epoca come la nostra potrebbe favorire la realizzazione di quei processi di integrazione locale e lotta alla dispersione scolastica auspicati nella Strategia di Lisbona (2007) e nella raccomandazione della Consiglio d’Europa del 2011. In questo caso, come in molti altri, si rileva il paradosso dello scollamento tra elaborazioni ed esperienze socio-pedagogiche estremamente avanzate dal punto di vista scientifico e la loro mancata applicazione concreta per questioni politico-economiche e che quindi rischiano di essere relegate al passato, mentre potrebbero fornire chiavi di lettura positive per le sfide di oggi.

4. LA FRATTURA E IL TRAMONTO DI UN MODELLO

Una pagina della recente storia della città, che segna uno spartiacque tra l’epoca in cui Bologna era caratterizzata da un forte legame sinergico e fiduciario tra amministrazione e cittadinanza e la fase successiva densa di

conflitti ed incomprensioni, è rappresentata dall'ondata movimentista che ha avuto il suo culmine nel 1977.

Bologna è la città italiana universitaria per eccellenza. Il 1977 è l'anno della grande contestazione studentesca, preconizzata dalla ventata libertaria del 1968, che però in città non aveva conosciuto la forza e la violenza che assumerà quasi un decennio dopo. Inoltre, se le istanze dei movimenti sessantottini erano in qualche modo state assorbite ed in parte accolte dal Partito Comunista egemone in termini culturali e politici, la protesta del '77 ha invece lasciato a Bologna ferite e fratture tra studenti e cittadini, tra amministrazione universitaria e municipale i cui riverberi si avvertono ancora oggi.

Il '77 rappresenta una cesura storica nella recente vita del capoluogo emiliano e – nonostante la nascita di iniziative soprattutto in ambito educativo e sociale proseguite anche in anni recenti nella tradizione del 'modello bolognese' – gli anni seguenti furono anni difficili, in cui il senso di partecipazione ad un progetto comune e la 'febbre del fare' si spensero per lasciare spazio a sentimenti di paura e ad atteggiamenti di ritiro nel privato (cfr. Rossini *et al.*, 2009). La nascita del terrorismo e la strage di matrice fascista alla stazione del 2 agosto 1980 furono il segnale inequivocabile che anche a Bologna i tempi erano cambiati. Mentre nel 1980 la reazione orgogliosa della città alla strage faceva pensare che ancora una volta la città sarebbe stata in grado di rialzarsi per riappropriarsi del suo senso di comunità, i fatti della 'uno bianca' che seminarono il terrore in città dal 1987 al 1994, furono forse l'evento che più scoraggiò i bolognesi, accentuandone il senso di chiusura.

Amministrativamente parlando, Bologna ha rappresentato per molti anni un punto di riferimento: una città guardata con interesse e ammirazione non solo in Italia, ma anche all'estero. Negli anni Novanta la crisi economica ha colpito anche 'l'isola felice' bolognese costringendo l'Amministrazione ad un progressivo ridimensionamento dell'impegno pubblico nelle politiche sociali e di *welfare*, esaurendo anche la spinta partecipativa e solidale – la 'febbre del fare' appunto – che aveva caratterizzato la città nei decenni precedenti.

Mutato, per esempio, è lo stesso concetto di 'cittadinanza': fino agli anni Novanta in questa categoria risiedevano valori e istanze che avevano unito i bolognesi nella partecipazione e nella condivisione della difficile ricostruzione post-bellica. Ora, diritti di cittadinanza, legittimi ma contrapposti, sono motivo di conflitto tra bolognesi e stranieri, tra residenti e studenti fuori-sede, tra generazioni diverse, tra soggetti portatori di culture differenti (cfr. Boarelli *et al.*, 2010).

Un altro concetto che risulta di difficile declinazione è quello di 'bene comune': di fronte al diversificarsi dei profili degli abitanti che si affacciano alla ribalta urbana, manifestando orientamenti culturali ed esigenze sociali differenti, l'Amministrazione non riesce più a trovare risposte in grado di soddisfare i bisogni di queste diverse cittadinanze (*Ibidem*). A questi elementi vanno aggiunte le divisioni della sinistra italiana che trovano in Bologna il palcoscenico d'elezione che, non a caso, sarà scelto nel 1989 per celebrare la morte del PCI e la nascita di una nuova stagione della sinistra partitica.

La crisi della politica è anche la crisi di un rapporto tra amministrazione e cittadinanza, tra la classe dirigente della sinistra bolognese ed il suo popolo, tra un modello di governo non più al passo con i tempi e le nuove esigenze sociali di una città che ha cambiato il suo volto. Infatti, in questi quarant'anni, i bolognesi e la loro percezione della città si sono modificate radicalmente, come sottolineano Pitti e Volturo (2014: 49):

L'immagine di Bologna diffusa tra l'opinione pubblica e confortata dalle varie classifiche che la vedono tra i centri urbani italiani caratterizzati da una migliore qualità della vita, è ancora complessivamente positiva, ma essa sembra aver perso, agli occhi dei suoi cittadini, il valore aggiunto di 'città laboratorio' in grado di coniugare innovazione e tradizione, ricchezza e solidarietà, efficienza e buon vivere [...]. Quindi, oltre che per la sua storica immagine di città partecipativa, Bologna costituisce un interessante caso di studio anche per il suo reale o apparente declino. Ma non è tutto: Bologna si è forse rallentata, ma non si è né totalmente fermata, né rassegnata. La globalizzazione e la crisi economica hanno sicuramente messo alla prova il tessuto economico della città, la perdita di legittimità delle istituzioni politiche ha indubbiamente limitato le capacità di azione e innovazione che hanno invece caratterizzato l'immediato dopoguerra, le trasformazioni demografiche della popolazione hanno certamente influito sui legami sociali, ma in città si respira una forte voglia di reagire e di affrontare i problemi sia a livello istituzionale, che tra i cittadini.

Bologna oggi è composta da diverse cittadinanze: diverse tra loro per bisogni e desideri; entità spesso non comunicanti tra loro. Tra queste tipologie di cittadini sono emersi numerosi conflitti che hanno avuto nei primi anni Duemila il loro apice quando la retorica del 'degrado' ha preso piede in città. I media locali hanno fatto di questo concetto un uso strumentale, alimentando il senso di insicurezza dei cittadini. Il risultato è stato quello di arrivare ad enfatizzare maggiormente i conflitti.

Questa rapida – e, per ovvi motivi, non esaustiva – panoramica sulla recente storia bolognese, non pretende di rendere storiograficamente conto delle vicende del passato, quanto piuttosto di restituire una linea di senso in grado di far comprendere meglio la situazione odierna. Una situazione in cui i miti del passato e le recenti fratture, forse non completamente elaborate, rischiano di inficiare negativamente la progettazione educativa territoriale e la sinergia tra i vari attori coinvolti nel processo formativo delle giovani generazioni.

5. LA SITUAZIONE ATTUALE. TRA UN PASSATO INGOMBRANTE E UN FUTURO INDEFINITO

Sulla condizione attuale del welfare educativo bolognese ha senza dubbio un forte impatto la diminuzione delle risorse che, come dato strutturale, riguarda in generale tutti i settori di competenza degli enti pubblici.

La giunta Merola, tutt'ora in carica, ha saputo difendere i servizi rivolti alla prima infanzia, fiore all'occhiello del welfare educativo sotto le due torri. Non è quindi il taglio alle risorse l'aspetto peculiare che caratterizza il contesto bolognese che, comunque, è stato condizionato negativamente da questo stato di cose.

Quel che invece risulta essere un elemento caratteristico del welfare educativo bolognese è rappresentato dalla frattura tra contesti fino a poco tempo fa legati da una fruttuosa sinergia che ha potuto, in alcuni casi, fare da argine al progressivo ridimensionamento di risorse economiche. Mi riferisco alla capacità del sistema locale di mettere in connessione risorse e progettualità istituzionali e del territorio, progetti e sperimentazioni educative del pubblico e del terzo settore, la capacità di valorizzare le professionalità operative sul campo in una prospettiva di superamento degli unilateralismi dati dall'appartenenza istituzionale dei soggetti coinvolti.

Lo sguardo si soffermerà ora su un progetto di ricerca-azione, inerente al tema del contrasto alla dispersione scolastica di adolescenti e preadolescenti, che rappresenta un caso di studio interessante per illuminare problematiche e difficoltà di un sistema che stenta a ritrovare una progettualità complessa e globale. Una organizzazione, quella del welfare educativo bolognese, che ha avuto la sua grande forza nella condivisione di obiettivi tra vertice e base del sistema stesso, che ha saputo, nella sua storia, coinvolgere i diversi attori in gioco nella comune impresa di costruzione di un welfare di comunità in cui ogni attore poteva sentirsi sostenuto, nella singola azione, da un disegno generale condiviso e che oggi mostra di avere smarrito questo orizzonte, lasciando educatori e insegnanti in una percezione di isolamento e perdita di senso nell'azione educativa.

6. IL CASO-STUDIO 'PROGETTO ATOMS': FARE RETE NEL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE

Il fenomeno della dispersione scolastica e degli *early school leavers* sta riguardando anche aree geografiche un tempo apparentemente non toccate da questa emergenza (cfr. Save the Children, 2015). A Bologna il 2,6% di ragazzi/e tra i 12 e i 18 abbandonano la scuola e 30/100 non terminano in tempo rispetto all'età (dati del 2012) (Giullari, 2012). In Emilia-Romagna il 13,2% dei giovani tra i 18 e i 24 anni non ha concluso gli studi superiori (sono il 15% in Italia) (dati ISTAT, 2014).

Sono dati in crescita rispetto al passato e sui quali in questa sede non approfondiamo ulteriormente (cfr. Giullari, 2012; Cuconato, 2014), ma, seppur lontani da quelli drammatici di alcune aree del paese, rappresentano un campanello d'allarme che deve far riflettere.

Il Progetto Europeo ATOMS, *Action TO Make System*⁹, che ha riguardato localmente alcune realtà scolastiche e della formazione professionale del contesto bolognese, ha cercato di indagare in profondità i fattori di rischio più significativi per l'abbandono scolastico dei giovani per poi elaborare e sperimentare un modello di intervento formativo finalizzato al reinserimento scolastico o socio-professionale del giovane a rischio o in situazione di dispersione conclamata.

Il Progetto ha coinvolto docenti/formatori e operatori/educatori della provincia di Bologna che si sono formati alla metodologia dei SAS (servizi specifici antidispersione) in Belgio consistente in attività di ri-motivazione allo studio. Questa formazione ha avuto la funzione di sviluppare un dispositivo condiviso tra i vari partner in grado di connettere dimensioni comuni e specificità locali del fenomeno.

Ogni gruppo di operatori ha poi riprodotto nei contesti di appartenenza l'esperienza acquisita durante la formazione internazionale attraverso un piano di trasferimento a livello locale gestito dal Tavolo provinciale di Bologna per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa.

Si sono quindi realizzate azioni sperimentali di contrasto alla dispersione – basati sul modello dei laboratori ludico-creativi dei SAS – coinvolgendo nella provincia di Bologna circa 400 studenti tra i 12 e i 18 anni a rischio o in situazione di abbandono scolastico/formativo.

In questa sede ci concentreremo su di un'analisi di secondo livello relativa alle rappresentazioni e riflessioni sviluppate dagli esperti e operatori del settore coinvolti nel progetto tralasciando l'indagine sulle metodologie e sugli esiti delle azioni progettuali rivolte agli studenti, con l'obiettivo di illuminare aspetti qualitativi utili a ridefinire l'approccio pedagogico sociale al tema della dispersione e, più in generale, al welfare educativo locale.

Per quanto lo sforzo di chi scrive vada nella direzione di estrapolare dalle pratiche elementi teorici in grado di orientare progettualità e processi formativi generali, la natura idiografica degli esiti del percorso in oggetto

9 Finanziato tramite LLP Leonardo Trasferimento dell'innovazione, ottobre 2013-settembre 2015 www.projectatoms.eu Titolare del progetto era l'ente FISSAAJ (Belgio), federazione di servizi, che ha come obiettivo la promozione, il sostegno e la difesa dei servizi messi in atto in favore di persone portatrici di handicap e/o socialmente svantaggiate (<http://www.fissaaaj.be>). I partner del progetto erano 6: oltre al soggetto italiano, la Rete Territoriale Antidispersione (Città Metropolitana, già Provincia di Bologna – Servizi Scuola e Politiche Sociali, Comune di Bologna, Distretto di Casalecchio di Reno, Distretto di San Lazzaro di Savena, Distretto Pianura Est, Distretto Pianura Ovest, Asabo, Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna e Scuole e Istituti scolastici della Provincia di Bologna, Aeca, Cefal Emilia Romagna, Ciofs FP Emilia Romagna), sono stati coinvolti gli enti Trinijove (Spagna), Escola Esperanca (Spagna), Etcharry (Francia), CEC (Belgio). I Paesi partner hanno tutti un tasso di abbandono maggiore rispetto alla media europea ed hanno riconosciuto la necessità di approfondire una metodologia innovativa, il modello SAS, come una possibile risorsa a partire dalla quale riflettere ed elaborare piattaforme di risposta al problema. Con riferimento alla Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 28 giugno 2011 che identifica, nell'ambito della strategia Europa 2020, una riduzione dei tassi di abbandono scolastico sotto il 10%.

dovrebbero indurre il lettore a considerare tali riflessioni in una prospettiva problematica nella quale, cioè, rimanga aperto il confronto tra elaborazione pedagogica e letture del contesto, sguardo critico e valorizzazione delle esperienze sul campo.

Inoltre, per ovvi motivi di spazio, in questa sede si attuerà una sintesi dell'analisi e della valutazione del progetto facendone emergere i dati salienti per la presente trattazione, senza addentrarci oltre nella disamina.

Gli elementi emersi nella fase di valutazione del progetto, e scaturiti dal confronto tra i vari attori coinvolti, possono essere sintetizzati intorno a tre assi tematici principali:

- il primo fa riferimento all'esigenza di creare reti e sistemi di intervento complessi per fare fronte ad un fenomeno in aumento e rispetto al quale nel contesto locale si rileva una scarsa capacità sinergica;
- il secondo ambito riguarda la ricerca di approcci educativi innovativi, utili a fornire risposte efficaci alle esigenze dei ragazzi e, di conseguenza, alle necessità di formazione degli insegnanti e operatori in questo senso;
- il terzo è relativo alle politiche (regionali, nazionali e locali) di contrasto al fenomeno che derivano da interpretazioni e letture a volte superficiali e condizionate dal paradigma di mercato dominante e, pertanto, non orientate a risolvere le cause sociali della dispersione, ma piuttosto ad affrontare la questione dall'angolazione ristretta della spendibilità dei titoli di studio sul mercato del lavoro.

Questo tipo di sperimentazioni, in generale, rappresentano per gli operatori coinvolti un'opportunità di confronto e riflessione intorno alle pratiche, alle politiche, e alle teorie, per affrontare le emergenze educative in modo davvero efficace.

Dal progetto ATOMS è scaturita una comunità di professionisti che ha rapidamente superato le differenti appartenenze istituzionali e le barriere di autoreferenzialità che a volte caratterizzano le relazioni professionali, per costituire un linguaggio comune e dare forma ad un processo riflessivo basato su conoscenze condivise, in grado di illuminare anche gli aspetti latenti di una questione tanto complessa come, appunto, quella della dispersione scolastica. Senza avere pretese risolutorie, i partecipanti alla rete progettuale si sono assunti l'onere, la responsabilità e il diritto di sviluppare un percorso di ricerca-intervento che è andato al di là delle attività e delle scadenze previste dal progetto, mantenendo attivo l'impegno locale di lavoro e confronto inter-istituzionale.

Da questa constatazione emerge una prima ipotesi secondo la quale per apprezzare le nuove emergenze educative è necessario il costituirsi di una 'comunità di ricerca' locale disposta a muoversi sperimentando azioni, verificandone l'efficacia, elaborando chiavi di lettura condivise (cfr. Tramma, 2010). La sfida è, pertanto, quella di attivare un lavoro permanente di lettura e analisi del contesto territoriale mobilitando la pluralità di risorse in situazione e sviluppando, inoltre, un approccio professionale riflessivo (cfr. Striano, 2004) che consenta ai soggetti coinvolti di apprendere dal

lavoro fatto per ritrarre letture, ipotesi, azioni stesse. Un ‘gruppo riflessivo’ multi-professionale territoriale disposto a muoversi in una logica di ricerca-azione e che non deleghi ad altri l’elaborazione di strategie e proposte è quindi un fattore molto importante per il contrasto davvero efficace alla dispersione.

Nel progetto ATOMS erano centrali i due concetti di ‘azione’ e ‘sistema’ che insieme costituiscono un embrione di filosofia di intervento. Il primo termine fa riferimento alla volontà di creare occasioni pratiche di sperimentazione didattica, educativa e di aggiornamento per i docenti, al fine di costituire un bagaglio spendibile nei diversi contesti scolastici e territoriali. Sulla base dell’esperienza dei SAS Belgi, in cui i ragazzi vengono accompagnati in laboratori ed attività pratiche che hanno lo scopo di riattivare la motivazione alla formazione e all’apprendimento, si è cercato di sviluppare un sentimento di *agency* finalizzato all’elaborazione e alla sperimentazione di azioni tese a ribaltare la posizione di impotenza percepita degli operatori educativi.

In questo senso, il passaggio all’azione rappresenta, anche simbolicamente, il tentativo di poter mettere in pratica il contrasto alla dispersione non limitandosi ad analizzare, subendo, in fin dei conti, il fenomeno (cfr. Brusaglioni, 2005). Grazie ad azioni concrete è stato possibile anche per l’insegnante e l’educatore abbandonare lo stato di difesa, di rincorsa affannosa, spesso votata al fallimento, di un soggetto in età evolutiva che rifiuta la proposta formativa e di un contesto inadeguato a fornire risposte utili.

Ribaltando la posizione tradizionale si è approdati ad una prassi che ha favorito il superamento della separazione tra saperi alti e bassi e in cui, dalle sperimentazioni sul campo, è stato possibile l’elaborazione di criticità e punti di forza in direzione progettuale, favorendo cioè la connessione tra conoscenza, riflessione, meta-riflessione e operatività. Dal punto di vista motivazionale, questo spostamento prospettico ha favorito prima di tutto negli operatori la maturazione della consapevolezza che, pur senza illusioni risolutorie, sia possibile approcciare efficacemente la dispersione. Inoltre, da più interlocutori è stato rilevato che se l’elaborazione pedagogico-educativa fornisce molti strumenti e spunti metodologici efficaci, utili ad orientare un’azione appropriata e fondata scientificamente, la scarsa applicazione pratica di metodologie educative divergenti e didattiche alternative, che potrebbero favorire un più positivo approccio con gli studenti, è indice dello scollamento reiterato tra teoria e prassi. Sarebbe a dire che il dialogo tra la teoria pedagogica e prassi educativa non è scontato, come dovrebbe essere.

Il secondo termine, ‘sistema’, si riferisce all’esigenza, e all’urgenza, di creare una rete, un sistema istituzionale e di professionisti in grado di ascoltare, accogliere, indirizzare i ragazzi in difficoltà secondo una filosofia di intervento complessa e non focalizzata sulla pura constatazione dell’epifenomeno, ma in grado di addentrarsi nell’eziologia del caso specifico, coinvolgendo il contesto di vita, le agenzie territoriali, la famiglia, le risorse latenti personali e sociali del ragazzo/a.

Se, dunque, la dispersione è un problema che interroga il contesto, e non il singolo individuo, non si può che mettere in gioco il sistema locale. In questa prospettiva la dispersione non è più una questione appannaggio esclusivo degli specialisti, ma richiede ad un territorio di responsabilizzarsi costruendo nuove connessioni e inedite intraprendenze.

‘Lotta alla dispersione’ è una locuzione molto utilizzata dagli operatori educativi ed il termine ‘lotta’ è molto forte e reca in sé un elemento di impegno politico oltre che tecnico: è impossibile prevenire un fenomeno complesso occupandosi solo di poche variabili in gioco ed occorre un intervento multilivello capace di considerare difficoltà individuali, familiari, carenze del sistema educativo, povertà educativa, inefficienze istituzionale, etc., assumendo, quindi, anche la responsabilità politica del cambiamento che si intende generare.

Superare il sentimento di solitudine dell’educatore di fronte al problema che spesso annichilisce ogni progettualità di lungo respiro risulta essere un elemento altrettanto decisivo. Essere in rete, fare sistema, significa andare oltre la frammentazione che spesso si sperimenta nei luoghi dell’educazione e porre in evidenza le interdipendenze tra i soggetti coinvolti promuovendo percorsi solidali per affrontare un ostacolo che solo in termini sistemici è possibile superare. Il concetto di rete è quindi da intendersi come supporto al ragazzo in difficoltà, ma anche come *scaffolding* a favore dell’operatore che altrimenti rischia di sviluppare un senso di fallimento professionale e personale.

La proposta del progetto ATOMS non va letta come mera divulgazione di un modello di intervento educativo, quello dei SAS, attraverso cui il ragazzo viene sottratto dal contesto classe e inserito in un contesto differente, più ‘caldo’, in cui gli vengono proposte attività più stimolanti per la ri-motivazione all’apprendimento. Certo, queste azioni possono avere un senso a determinate condizioni, ma il valore forse pedagogicamente più rilevante di questa esperienza risiede nell’attesa, nella fiducia, nella speranza che anche in situazioni di abbandono conclamato si possa ancora intervenire educativamente, stimolando un cambiamento che interpella la rete territoriale nel suo complesso.

Tornando all’analisi delle azioni progettuali, un ulteriore elemento di riflessione emergente è relativo alla valutazione dei costi del contrasto alla dispersione conclamata e del risparmio consentito da un’adeguata prevenzione. L’epoca in cui viviamo è caratterizzata dalle continue politiche di tagli alla spesa pubblica che hanno penalizzato soprattutto i servizi di prevenzione del disagio sociale, lasciando risorse solo per interventi in situazioni emergenziali. Evidentemente, questi ultimi hanno costi molto maggiori rispetto ai primi. Ciò nonostante si preferisce insistere su di un paradigma anche economicamente penalizzante, rimandando il momento dell’intervento fino a che non lo si può evitare, pregiudicando, in ultima analisi, le possibilità di successo dell’intervento stesso in ossequio ad una retorica populista che propina sovente la litania per cui i servizi educativi extracurricolari costano troppo e costituiscono uno spreco.

Come è evidente dai dati del progetto, e come testimoniano numerose ricerche in merito, la dispersione ha spesso origini precoci nella storia formativa dello studente. In molti casi l'origine di questo scollamento tra soggetto e motivazione all'apprendimento risale alle prime esperienze scolastiche del bambino, in cui è già possibile rintracciare fattori di rischio e, di conseguenza, fare leva su eventuali fattori protettivi. È importante, dunque, identificare precocemente questi elementi problematici e farvi fronte secondo una prevenzione primaria che riguardi il contesto generale, l'ambiente di vita del bambino, connettendo dispersione scolastica e disagio sociale e superando una lettura scuola centrica del problema.

Gli esperti coinvolti nel progetto mettono in evidenza come anche in età adolescenziale, per non dire della scuola elementare, sia possibile il contrasto alla dispersione coinvolgendo tutto il territorio in cui il ragazzo si trova a vivere e crescere, mettendo in sinergia gli ambiti educativi formali, non formali e informali, mentre invece si constata un diffuso atteggiamento che indugia sulla diade scuola-famiglia che, a sua volta, è soggetta ad antagonismi e reciproche attribuzioni di responsabilità per l'insuccesso dello studente. Sarebbe da tenere a mente, e praticare, la massima secondo cui 'per educare un bambino occorre un intero villaggio' (proverbio africano).

L'intervento sull'antidispersione è sempre un intervento che riguarda la comunità: certo, è indirizzato alle nuove generazioni, ma non solo a loro. Il patrimonio di conoscenze e competenze che si sviluppano in questo ambito deve sedimentare un sapere esperienziale di cui tutta la comunità locale può giovare per misurarsi con autorevolezza nei confronti delle contraddizioni in cui è essa stessa immersa. La comunità ha bisogno del sapere accumulato proprio perché esso viene elaborato negli ambiti del disagio e della fatica formativa e quindi ha il valore strategico di poterla alleggerire. Si può quindi parlare, in questo senso, di "antidispersione sociale" (Moreno *et al.*, 2014) che ha come obiettivo, anziché il successo scolastico, il successo della comunità.

Quel che ha proposto il progetto ATOMS è stata la 'logica della scatole cinesi': un 'approccio integrato' contrapposto ad un 'approccio disperso' da riprodurre a più livelli: se gli operatori coinvolti nelle reti di progetto hanno sperimentato una cultura dell'ascolto, della valorizzazione reciproca e l'uscita dall'autoreferenzialità, anche nelle singole realtà territoriali degli istituti scolastici coinvolti nella sperimentazione si è cercato di promuovere una maggiore correlazione e contaminazione reciproca tra soggetti.

Nella pratica educativa ciò significa colpire il sistema della dispersione facendo sistema tra operatori che vedono i ragazzi come le vittime dell'abbandono e non come il problema. Questo obiettivo si raggiunge però solo se gli adulti accettano di abbandonare, temporaneamente, la rassicurante "maschera sociale" del ruolo per fare emergere la propria autenticità quale elemento fondamentale della competenza pedagogica (cfr. Tolomelli, 2015).

I primi a dover essere oggetto di pratiche di antidispersione sono gli adulti coinvolti nell'impresa educativa. Non si può più pensare di tende-

re alla inclusione degli studenti se per primi insegnanti, educatori, tecnici dei servizi non pensano ed operano di concerto. Il vero successo di questi percorsi consiste nell'incontro effettivo tra professionisti oltre le loro appartenenze burocratiche.

A livello locale negli ultimi anni sono nati progetti che, per quanto significativi, sono terminati con l'esaurirsi delle risorse economiche o con la fine del mandato amministrativo di chi li ha promossi e non sono assurti al rango di servizi stabili e duraturi nel tempo. Assistiamo, inoltre, alla sovrapposizione tra istituzioni che pregiudica la sostenibilità di una progettualità complessa, intesa come consistente e salda nel tempo. Si auspica quindi che, come gli operatori presi in esame in questo caso-studio, anche chi ha responsabilità politiche sappia andare oltre le appartenenze istituzionali e prenda coscienza che i tempi delle progettualità educative mal si conciliano con i mandati elettorali e richiedono una visione lungimirante a sostegno di processi che possono dare risultati significativi solo nel lungo periodo.

Purtroppo la peculiarità italiana della discrasia e incoerenza tra 'dichiarato' e 'agito' nel discorso pubblico ha conseguenze dirette anche sulle politiche educative (cfr. Gelpi, 2002).

La dispersione è, allora, prima di tutto una questione di inefficacia degli interventi e delle relazioni istituzionali: esiste una dispersione nelle politiche educative che sono spesso contraddittorie, che dichiarano obiettivi e intenzioni, ma poi tradiscono in pratica tali aspettative.

Quando l'enfasi del discorso sul contrasto alla dispersione viene posta solo sul ragazzo/a disperso/a, ottima vittima sacrificale per proiettare all'esterno le responsabilità del sistema, diventa forte il rischio di confermare modelli educativi selettivi e di fare dell'educazione un apparato funzionale alla conservazione dello *status quo*. Se, viceversa, lo sguardo si pone sul processo educativo, sul sistema inefficace e si supera la tendenza a ricercare un unico responsabile del fallimento (sempre il più debole), allora, forse, si può dare vita a processi emancipativi, restituire dignità autenticamente democratica all'educazione e far sì che la dispersione non si trasformi in disperazione...

7. ALLA RICERCA DEL SENSO PEDAGOGICO PERDUTO: DA DOVE RIPARTIRE?

È evidente che le mutazioni epocali che attraversano le nostre società, unite alla miopia politico-istituzionale, sono la causa fondamentale delle condizioni in cui versano scuola e sistema di welfare educativo. È però altrettanto evidente che sarebbe ingenuo indugiare sulla constatazione dolente delle cause profonde e lontane dei problemi del sistema educativo in generale, senza tentare di agire possibili risposte, per quanto parziali, a livello locale. Pur denunciando il progressivo disinvestimento finanziario, e non solo, sul sistema educativo nazionale, dal nostro osservatorio rileviamo quanto sia importante mobilitare le risorse formali e informali di una

comunità, facendo così lievitare un clima di sollecitazione sinergica tra gli attori in campo, per cercare di fare fronte ad una sfida che dolorosamente attraversa tutto il sistema (cfr. Tramma, 2010). La sostenibilità sociale e finanziaria del welfare educativo rimanda a questioni di giustizia verso le nuove generazioni, ma anche, se non prima, a questioni di senso, pedagogico ed esistenziale, per tutti: studenti, famiglie, operatori. Senza dubbio l'arte del buon governo riguarda anche la capacità di allestire spazi sociali dove emergano ragioni di speranza anche in quanti, caparbiamente, lavorano in prima linea in educazione (cfr. Sen, 2000).

Da un'analisi complessiva delle parole degli esperti appare evidente un paradosso: la realtà bolognese, compresi i territori periferici più interessati da fenomeni di svantaggio sociale, beneficia di un sistema di welfare educativo in grado, ancora, di reggere il confronto con la crescente complessità sociale. In realtà, però, i legami comunitari allentati (Tolomelli *et al.*, 2014: 80-82), che hanno generato una dis-alleanza tra famiglie e scuola (Contini, 2012: 45-47), e la crescente complessità dei contesti di maggiore recente immigrazione rendono la percezione del rischio e dell'insicurezza sovradimensionata (cfr. Bauman, 1999) e quindi richiederebbero un conseguente incremento di intervento pubblico per rinsaldare quei legami che rappresentano un fattore protettivo verso fenomeni degenerativi.

Proprio per ricucire il rapporto tra ragazzi e territorio, tra scuola e famiglie, tra le generazioni di cittadini l'intervento educativo deve fondarsi su una relazione significativa (connotata da fiducia, ascolto, legittimazione reciproca) quale mattone fondamentale, dal punto di vista pedagogico e sociale, di una sinergia efficace tra i diversi attori in campo (cfr. Iori, 2009).

Di conseguenza, gli educatori intervistati rilevano l'importanza della costruzione di percorsi complessi e articolati tesi al superamento dei tradizionali confini che delimitano gli interventi educativi – di orientamento, di inserimento lavorativo e di formazione – e la tradizionale separazione tra scuola ed extrascuola, tra educazione formale e informale.

Inoltre, l'educatore sociale, per suo statuto deontologico (cfr. Tramma, 2010; Contini *et al.*, 2014), rappresenterebbe quella figura professionale competente dal punto di vista relazionale in grado di rinsaldare il legame tra giovani cittadini e istituzioni. Osservando però la situazione relativa al riconoscimento economico e sociale degli educatori rileviamo una sottovalutazione da parte dei *policy makers*, e di altre figure professionali dei servizi, dell'importante ruolo educativo di questi operatori e della loro funzione centrale nel sistema formativo locale (cfr. Boarelli *et al.*, 2010).

Nella tradizione del welfare educativo bolognese il rapporto tra servizi e scuola, tra insegnanti e altre figure educative del territorio è stato storicamente valorizzato.

Se sono molteplici le buone pratiche educative che in questi anni si sono sviluppate nel contesto bolognese, tali azioni e progetti non sono però state portate a sistema e non sono state proceduralizzate relegando i concetti di 'lavoro di rete', 'sviluppo di comunità', 'sistema formativo integrato' alla retorica dei discorsi pubblici, con scarsissime ricadute pratiche. Parafrasi

sando Cesare Moreno (Presidente ‘Ass. Maestri di Strada’, Napoli) potremmo dire che quando non c’è un pensiero e una progettualità politica che sostiene una buona pratica, la buona pratica continua ad esserci però è destinata a sparire con i suoi protagonisti, è destinata a non essere metodo, è destinata a non essere riproducibile, è destinata a non essere appresa. Per evitare il rischio che il patrimonio di esperienze costituito dalla storia del welfare educativo bolognese divenga un ulteriore oggetto di dispersione occorre valorizzare la trasmissione di conoscenze e competenze tra generazioni di operatori, diffondere la conoscenza della storia dei servizi, difendere la dignità e promuovere il riconoscimento sociale dei professionisti di questo settore.

La storia dei servizi socio-educativi di Bologna dovrebbe rappresentare un archivio di strumenti, metodi, competenze e saperi a cui ispirarsi e fare riferimento. Paradossalmente, invece, questa eredità a volte viene dimenticata (non si attinge adeguatamente da essa per applicare oggi, adeguandole, buone prassi pregresse), altre volte assume i connotati di un *habitus* che appesantisce lo sguardo, con presunzione e supponenza, e impedisce di osservare altre esperienze di successo con l’adeguata attenzione applicandole da altri contesti geografici alla realtà bolognese.

Grazie a progetti come ATOMS a Bologna si è costituito un attore sociale che si occupa e si interroga su questi temi con spirito critico, nella volontà di rinsaldare il legame con il passato e, al contempo, sperimentando nuove forme progettuali inter-istituzionali, senza troppi steccati burocratici.

L’auspicio è che non si ripeta l’errore, più volte commesso in passato, di passare da un approccio basato sulla complessità alla farraginosità, alla perdita di concretezza, alla sovrapposizione di competenze.

In questo processo ancora *in progress* il mio contributo di ricercatore rappresenta, nello spirito della ricerca qualitativa, il tentativo di superare la dicotomia tra ricerca pura e ricerca applicata dando conto del legame inscindibile tra la ricerca descrittiva e trasformativa (cfr. Cox *et al.*, 2011). Adottare un dispositivo qualitativo significa in questi termini porsi interrogativi anche sull’impatto che la ricerca stessa avrà sul campo di indagine o sul più ampio contesto sociale (cfr. Mortari, 2007).

Questo processo di ricerca *embedded* ha avuto il valore aggiunto di registrare la disponibilità di ognuno degli attori coinvolti ad andare oltre il narcisismo istituzionale che in altre occasioni ha impedito di vedere il proprio punto di vista e di legittimare quello altrui.

Il contributo della ricerca pedagogica in questi contesti è significativo in quanto può promuovere una visione unitaria, critica e sintetica, delle differenti rappresentazioni, in questo caso della dispersione, e può favorire la messa a fuoco del senso pedagogico da trasferire ad una comunità di pratiche recuperando a pieno il senso politico peculiare della epistemologia della pedagogia sociale.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (1999), *La solitudine del cittadino globale*, trad. it., Milano: Feltrinelli.
- Boarelli, M. (2014), “Partecipazione e governo dei cittadini. Nascita dei quartieri e gestione sociale delle scuole a Bologna negli anni Sessanta”, in A. Tolomelli, M. Garzya, C. Giustini, I. Pitti, & S. Volturo, *Partecipazione ed empowerment. La realtà bolognese come caso studio*, Milano: FrancoAngeli.
- Bruscaglioni, M. (2005), *Per una formazione vitalizzante*, Milano: FrancoAngeli.
- Castelli, E., Scandurra, G., Tancredi, L., & Tolomelli, A. (2011), *Piazza Verdi. Memorie di uno spazio pubblico*, Bologna: Clueb.
- Ciari, B. (1973), *La grande disadattata*, Roma: Editori Riuniti.
- Colombo, M. (2001), *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica*, Roma: Carocci.
- Contini, M. (a cura di) (2012), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma: Carocci.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, S., & Tolomelli, A. (2014), *Deontologia pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- Cox, P., Geisen, T., & Green, R. (2011), *Qualitative research and social change. European context*, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Cuconato, M. (a cura di) (2015), *Il tempo delle medie*, Roma: Carocci.
- European Commission (2013), *Quality of Life in Cities Perception Survey in 79 European Cities*, European Union, http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/studies/pdf/urban/survey2013_en.pdf, consultato il 14 marzo 2016.
- Fabbri, L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma: Carocci.
- Ferrario, F. (2009), *Il lavoro di rete nel servizio sociale*, Roma: Carocci.
- Formenti, L., & Gamelli, I. (1998), *Quella volta che ho imparato*, Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni, F. (a cura di) (1988), *Un'educazione possibile*, Firenze: La Nuova Italia.
- Gelpi, E. (2002), *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Milano: Guerini.
- Giullari, B. (2012), “Convertire diritti in capacità: l'esperienza della Provincia di Bologna nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa”, in *Scuola Democratica*, n. 6, pp. 46-62.
- Iori, V. (2009), *Quaderno della vita emotiva*, Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J., & Taylor, E.W. (eds) (2011), *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco: John Wiley.
- Moreno, C., Parrello, S., & Iorio, I. (a cura di) (2014), *La mappa e il territorio*, Palermo: Sellerio.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.
- Pitti, I., & Volturo, S. (2014), “Metodologia/e ed iter della ricerca”, in A. Tolomelli, M. Garzya, C. Giustini, I. Pitti, & S. Volturo, *Partecipazione ed empowerment. La realtà bolognese come caso studio*, Milano: FrancoAngeli.
- Pollo, M. (2004), *Manuale pedagogia sociale*, Milano: FrancoAngeli.

- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano: Led.
- Rossini, E., Scandurra, G., Tolomelli, A. (2009), "Piazza Verdi. Percezioni, rappresentazioni e differenti usi dello spazio pubblico", in *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education*, vol. 2, n. 4, <http://rpd.unibo.it/article/viewFile/1701/1071>, consultato il 14 marzo 2016.
- Save the Children (2015), *Illuminiamo il Futuro 2030 Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, Roma: Save the Children, http://images.savethechildren.it/IT/f/img_publicazioni/img274_b.pdf?_ga=1.99495966.1672679742.1452524188, consultato il 14 marzo 2016.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, trad. it., Milano: Mondadori.
- Striano, M. (2004), *Introduzione alla pedagogia sociale*, Roma-Bari: Laterza.
- Tolomelli, A., Garzya, M., Giustini, C., Pitti, I., & Volturo, S. (2014), *Partecipazione ed empowerment. La realtà bolognese come caso studio*, Milano: Franco-Angeli.
- Tolomelli, A. (2015), *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Bergamo: Junior.
- Tramma, S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma: Carocci.
- Id. (2010), *Pedagogia Sociale*, Milano: Guerini.
- Trebisacce, G. (2010), "Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni", in *Studi sulla formazione*, n. 2, pp. 51-6, www.fupress.net/index.php/sf/article/download/10097/9335, consultato il 14 marzo 2016.

*Finito di stampare
nel mese di luglio 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)*