

**RICERCHE**

## **“Ricomincio da tre”: un modello pedagogico inclusivo per il contrasto alla dispersione scolastica.**

## **“Ricomincio da tre”: An Inclusive Pedagogical Model to Combat Early School Leaving.**

Chiara Biasin, Università degli Studi di Padova.

Francesca Boscaini, Università degli Studi di Padova.

### **ABSTRACT ITALIANO**

L'articolo presenta il fenomeno della dispersione scolastica per cui una fascia sempre più ampia di minori abbandona il percorso di istruzione scolastica o formazione professionale senza concludere gli studi secondari superiori, restando esclusi dal sistema scolastico e mettendo a rischio il proprio futuro personale, formativo e professionale. Vengono presentate le scuole della seconda opportunità come best practices educative di contrasto al fenomeno, che hanno l'obiettivo di realizzare un ambiente di apprendimento in cui tutti e tutte possono ritrovare una direzione formativa, educativa e esistenziale. Particolare rilievo viene assegnato al progetto sperimentale “Ricomincio da tre”, promosso dal CPIA di Padova. Il progetto si pone come modello pedagogico inclusivo perché prevede un percorso educativo di accompagnamento fortemente personalizzato integrando in rete le realtà scolastiche, extrascolastiche e il territorio per fornire un supporto olistico alla crescita di ogni studente.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The article discusses the issue of Early School Leaving, where an increasing number of young people leave school or vocational training before completing their upper secondary education; the exclusion from the education system puts their personal, educational, and professional future in jeopardy. Second-chance schools are presented as effective educational practices for tackling this phenomenon. Second-chance schools aim to create a learning environment that provides formative, educational, and existential guidance and support. The paper focus on the experimental project ‘Ricomincio da Tre’, promoted by the Provincial Center of Instruction for Adults (CPIA) of Padua, analysing the voices of students and teachers who took part in it. The project stands out as a pedagogical inclusive model because it envisages a highly customised accompanying educational pathway, integrating the school, extracurricular activities and territorial experiences and realities into a network, experimenting new teaching models to provide comprehensive support for each student's growth.

### **Introduzione**

La dispersione scolastica è uno degli indicatori che consentono di valutare la qualità e l'inclusività del sistema scolastico: essa funziona come una “cartina tornasole” del funzionamento e dell'efficacia del sistema di istruzione perché mette in evidenza quanti studenti e studentesse abbandonano la carriera scolastica prima di terminare l'obbligo o hanno percorsi interrotti e non lineari. Si tratta di un fenomeno che rappresenta una vera e propria emergenza educativa che le politiche europee hanno da tempo cercato di affrontare.

Dalla Strategia di Lisbona del 2000, alle conclusioni del Consiglio d'Europa del 2015 relative agli *Early School Leavers* (ESL) sino al quadro strategico Education & Training 2020 – che aveva posto come obiettivo comune europeo il contenimento dell'abbandono scolastico e formativo al di sotto del 10% –, l'Unione Europea ha sollecitato la prevenzione e il contrasto al drop-out, indicando la necessità di una revisione dei sistemi scolastici, l'adozione di misure educative sistemiche e posto l'attenzione su specifici fattori e gruppi a rischio. Anche nel nostro paese, il tema del fallimento formativo e dell'abbandono scolastico è stato al centro di studi e indagini che hanno mostrato come la dispersione sia spesso correlata a fenomeni di povertà economica e educativa o a situazioni di fragilità personali e sociali in quanto esito evidente di un disagio spesso multifattoriale e complesso (Biasin & Boscaini, 2023). Più recentemente, la missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, che definisce l'investimento 1.4 come "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica" (DM 170, 2022), la legge 13 novembre 2023, n. 159 e il recente protocollo del Ministero dell'Istruzione e del Merito sulla sperimentazione di misure per la prevenzione della dispersione scolastica, hanno messo in evidenza quanto il problema sia particolarmente grave anche in Italia (Le Rose & Sacco, 2020).

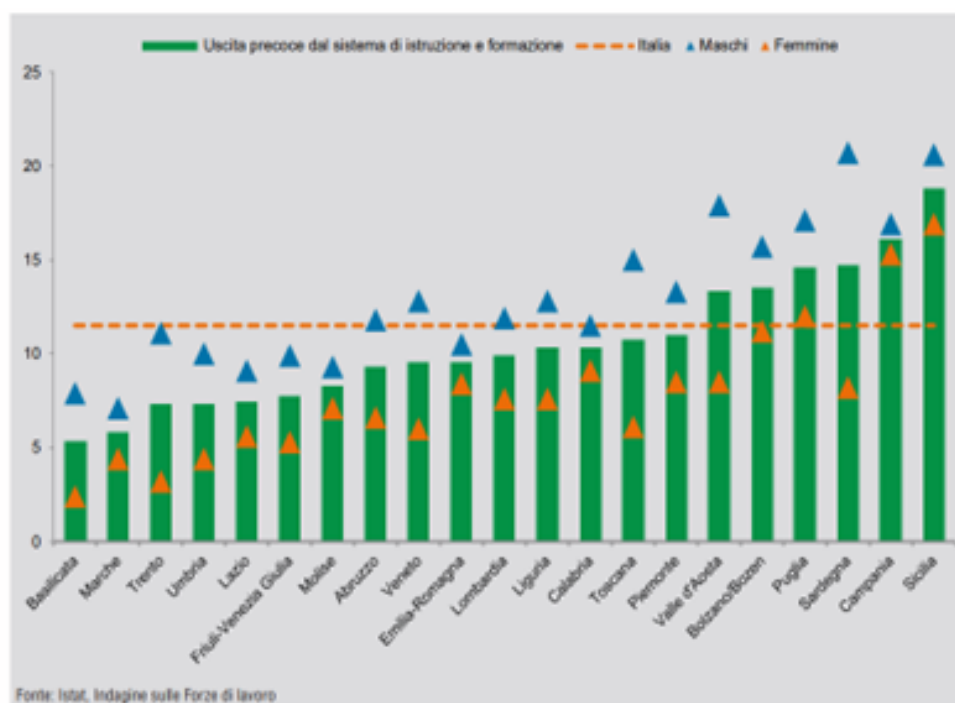
Muovendo dalla considerazione che il sistema di istruzione fallisce il suo compito fondamentale se non consente a tutti/e di pervenire a livelli di sviluppo personale e sociale raggiungendo le soglie di competenza necessaria per poter vivere nel mondo e partecipare in maniera attiva e consapevole alla compagine sociale, l'articolo si interroga sulla questione della dispersione scolastica come problema radicale che interpella oggi la scuola a partire da coloro che ne diventano esclusi. Come è possibile rendere la scuola inclusiva, accogliendo anche chi fatica a frequentarla o interrompe il percorso? Quali sono gli strumenti educativi e i modelli pedagogici che permettono di includere gli *Early School Leavers*?

Partendo dal quadro nazionale sulla dispersione scolastica, l'articolo discute della realtà europea delle Scuole della Seconda Opportunità (SSO) ed esamina una buona pratica italiana che si propone quale sistema pedagogico inclusivo, capace di mettere al centro dell'azione educativa ragazzi e ragazze in situazione di dispersione per cercare di includerli nel sistema scolastico. Verrà presentato il progetto "Ricomincio da Tre" come un'esperienza significativa ed efficace che ha peculiari caratteristiche organizzative e pedagogiche che rispondono al diritto all'istruzione di tutti e di ciascuno. Saranno approfonditi alcuni aspetti che, nel corso degli otto anni di durata del progetto, hanno contribuito a realizzare questo modo diverso di "fare scuola". L'ipotesi è che un contesto scolastico improntato all'equità, che accoglie le differenze e le peculiarità di studenti/tesse senza lasciare indietro nessuno, può generare non solo occasioni di apprendimento, ma può promuovere anche una scuola davvero inclusiva e per tutti/e, capace di identificare e affrontare le sfide attuali senza tradire sé stessa o smarrire la propria identità democratica (Triani, 2021).

## La dispersione scolastica: analisi del fenomeno e forme di intervento

In Italia, la quota di giovani che escono prematuramente dal sistema di istruzione e formazione dopo aver conseguito soltanto il titolo di scuola secondaria di primo grado è tra le più alte a livello europeo. Nel 2022, il percorso formativo si è interrotto con la licenza della “scuola media” per l’11,5% dei giovani tra 18 e 24 anni (Istat, 2023).

La dispersione scolastica italiana (fig. 1) è caratterizzata da un gap di genere a svantaggio dei ragazzi che lasciano la scuola più spesso (13,6%, contro il 9,1% delle ragazze) anche con significative differenze territoriali. La quota di ESL si riscontra maggiormente in corrispondenza degli indirizzi scolastici professionali (cui spesso gli studenti giungono dopo ripetute bocciature in altri percorsi) ed è maggiore nel Sud e nelle Isole: fanno eccezione Basilicata e Molise che hanno percentuali (rispettivamente 5,3% e 8,3%) comparabili con quella delle regioni del Centro-Nord. In Sicilia e Sardegna, la quota supera il 20% tra i maschi (rispettivamente 20,6% e 20,7%) (ISTAT, 2023).



**FIG. 1: USCITA PRECOCE DAL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PER REGIONE E SESSO (ISTAT, 2023).**

Benché si registri un apprezzabile riduzione del divario rispetto alla media europea (da 4,7 punti del 2012 fino ai 1,9 punti del 2022), i valori italiani rimangono tra i più elevati dell’UE27. Tra i paesi con livelli inizialmente significativi di abbandoni, meglio dell’Italia hanno fatto il Portogallo, Malta e la Spagna. Per contro, la penisola ha sopravanzato la Germania e l’Ungheria, dove i progressi sono stati nulli o le variazioni negative. L’andamento nazionale presenta comunque, nell’ultimo decennio, una diminuzione della percentuale, scesa dal 17,3% del 2012 all’11,5% del 2022 (ISTAT, 2023).

A partire dalla rilevanza del fenomeno, fin dagli anni Novanta, le strategie per affrontare il problema possono essere raggruppate in tre principali tipologie di azione (Commissione Europea, 2015):

a. misure di prevenzione, tese ad anticipare il problema, volte ad affrontare le questioni strutturali e individuare i vari fattori (sistemici, individuali, socio-contestuali, ecc.) che possono causare l'abbandono anticipato, come ad esempio la possibilità di accedere in età precoce ad un sistema di istruzione e formazione di qualità, la proposta di attività didattiche innovative e attive, l'adozione di attività di orientamento scolastico;

b. misure di intervento, che hanno l'obiettivo di combattere il manifestarsi del fenomeno, intervenendo sulle specifiche e diverse difficoltà che gli studenti palesano, migliorando i livelli e l'efficacia dell'istruzione e della formazione, offrendo sostegni mirati come ad esempio il supporto e la formazione per gli insegnanti su competenze e metodologie didattiche o l'integrazione tra attività curriculari ed extracurriculare su determinati aspetti;

c. misure di compensazione e contrasto che tentano di far fronte al fenomeno, creando nuove possibilità di apprendimento o diverse opportunità scolastiche al fine di far ottenere una qualifica anche professionale a coloro che hanno abbandonato precocemente l'istruzione e la formazione come, ad esempio, l'accesso a percorsi che offrono una seconda occasione scolastica o esperienze di apprendimento flessibili e innovative.

### **Le Scuole della Seconda Opportunità in Europa e in Italia**

È all'interno del terzo tipo di misure che si inseriscono le Scuole della Seconda Opportunità (SSO), presentate per la prima volta dall'Unione Europea nel Libro Bianco del 1995 "Insegnare e imparare verso la società conoscitiva". Il documento, pubblicato sotto la direzione di Edith Cresson, è considerato il testo fondativo della politica culturale europea, in cui vengono presentate le *Second Opportunity Schools* come sistema di lotta contro l'esclusione sociale dei giovani (Brighenti, 2006). Partendo dal presupposto che ogni ragazzi/e debba avere eguali possibilità di partecipare e beneficiare di una scuola inclusiva e di qualità, l'istituzione scolastica viene ripensata con approcci e modalità differenti da quelle tradizionali al fine di rispondere ai bisogni complessi di chi fa fatica a stare/ritornare in classe. A livello europeo, le SSO si rivolgono generalmente a giovani tra i 16 e i 25 anni che non studiano e non lavorano e non sono in formazione (NEET) e vengono pensate come ambienti in cui i giovani, che provengono da situazioni di svantaggio sociale o di fragilità personale e familiare, hanno la possibilità di sviluppare le competenze di base, soft skills relazionali e sociali per facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro. Le SSO, negli anni, hanno assunto caratterizzazioni giuridiche codificate, si sono dotate di finalità proprie che ne connotano l'identità; esse si sono diffuse a livello europeo, coordinandosi in un network (*European Second Chance Schools*) o in reti nazionali, come in Francia, in Portogallo, in Grecia.

In Italia, le SSO hanno anticipato di alcuni anni la proposta europea e presentano una prospettiva educativa diversa in quanto ragazzi/e accolti hanno un'età compresa tra i 13 e i 18 anni, sono stati esclusi o si sono ritirati dalla scuola tradizionale e si trovano ad affrontare situazioni complesse e difficoltà personali che spesso hanno pregiudicato la

regolare continuazione della carriera scolastica. Nella prospettiva nazionale, il focus della strategia di contrasto risiede nel successo formativo piuttosto che della dimensione relazionale.

La prima proposta di SSO è il progetto *Provaci ancora Sam* di Torino che, nato nel 1989, si caratterizza come rete inter-istituzionale ancorata alle agenzie educative del territorio, con l'obiettivo di favorire il successo formativo di tutti gli studenti delle scuole elementari e medie. Da allora, il progetto si è consolidato come esperienza scolastica che evita ogni forma di ghettizzazione dei singoli, lavorando su tutto il gruppo-classe e investendo su una didattica laboratoriale, incentrata sul lavoro interprofessionale di educatori e insegnanti. Nell'anno scolastico 1998/1999 aveva invece preso il via il progetto *Chance - Maestri di strada Scuola della Seconda Occasione*, attivato a Napoli con lo scopo di recuperare gli studenti dei quartieri svantaggiati della città campana senza licenza media. Chance si rivolgeva congiuntamente al minore e all'ambiente sociale e familiare, considerando la responsabilità educativa del drop-out come una questione comunitaria e non solo pertinente alla scuola, volendo restituire a ragazzi/e non solo il diritto all'istruzione, ma anche alla cittadinanza. Altri progetti italiani di SSO attualmente operativi sono il *Progetto Sicomoro* di Milano e Lodi, i *Progetti Ponte* di Trento e la *Scuola Penny Wirtton* a Roma (Brighenti, 2006).

### **Il progetto “Ricomincio da Tre” di Padova come buona pratica**

Il progetto Ricomincio da Tre (RdT) attivo dall'a.s. 2016-2017 sul territorio di Padova è coordinato, diversamente dalle altre esperienze nazionali che fanno capo a fondazioni o associazioni, dal Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Padova. RdT si rivolge a giovani tra i 15 e i 18 anni in situazione di grave marginalità educativa che hanno abbandonato gli studi nel biennio dell'obbligo scolastico per garantire loro l'acquisizione delle competenze irrinunciabili del primo ciclo di istruzione e l'inclusione sociale di studenti/tesse del gruppo classe. Attraverso un percorso educativo di accompagnamento personalizzato, sostenuto da attività volte a favorire il reinserimento scolastico o l'orientamento professionale, si sperimentano modelli di didattica attiva e laboratoriale, con attività di piccolo gruppo e con spazi anche outdoor. Il modello pedagogico si avvale di un dialogo costante tra la scuola e il territorio con il contributo di una serie di stakeholder. Il partenariato fa capo al CPIA di Padova che coordina le varie attività del progetto con enti operanti sul territorio, accomunati dalla medesima finalità, esplicitata in un protocollo di intesa (1). Lo scopo del protocollo, organizzato in una struttura di governance e operativa, è quello di far acquisire ai beneficiari l'autonomia necessaria a conoscere, saper fare e saper essere, sapersi aggiornare nel corso della vita per essere cittadini, capaci di attivarsi positivamente nei gruppi sociali e territoriali, per il bene proprio e della comunità di cui sono parte.

Il modello pedagogico è strutturato in circa venti azioni di lavoro che affrontano in maniera sinergica e combinata il fenomeno della dispersione scolastica, secondo una collaborazione di rete trasversale, interprofessionale, multidisciplinare rispetto ai principi di sussidiarietà orizzontale, flessibilità e personalizzazione delle proposte educative. Esso

si struttura come un'azione multilivello che si basa su una serie di fasi di attivazione progressiva:

- raccolta delle segnalazioni e la selezione dei ragazzi/e idonei alle possibilità del progetto;
- accoglienza dei ragazzi/e e delle famiglie;
- proposte di didattica attiva e percorsi integrati di scuola ed esperienze laboratoriali, attraverso il learning by doing;
- monitoraggio costante da parte di tutte le figure educative presenti, con attenzione particolare alla costruzione del senso di sé, all'impegno alla motivazione di ragazzi/e;
- orientamento scolastico e professionale;
- tutoraggio, accompagnamento durante il percorso, sostegno nel periodo di sgancio dal progetto e reinserimento;
- confronto costante con le famiglie e gli adulti di riferimento e tra tutti gli enti coinvolti;
- sostegno psicologico individuale e di gruppo, attenzione ai temi dell'affettività e alle dipendenze.

La didattica prevede lo studio delle materie necessarie per raggiungere l'obbligo (italiano, matematica e scienze, studi sociali, inglese, tecnologia), con orari più flessibili; è attiva ed esperienziale, aperta, volta all'emersione e alla valorizzazione di interessi e passioni. Le lezioni sono basate sul dialogo educativo, sull'ascolto non giudicante e prestano attenzione alle dinamiche e ai processi di gruppo, in spazi poco strutturati, con ampie aule e tavoli.

Elemento fondamentale per le attività in classe è la presenza di un educatore in alcune ore della mattinata e la possibilità della codocenza. Elementi di successo sono sicuramente l'organizzazione flessibile e accogliente, il presidio del senso del limite, lo spazio di comunicazione e ascolto, una visione pedagogica olistica. A partire da un lavoro in rete tra soggetti istituzionali diversi, il progetto, con la molteplicità delle azioni messe in campo per sostenere il percorso di crescita specifico per ogni ragazzo/a, offre sostegno sociale e psicologico al minore e al suo contesto socio-familiare attraverso un accompagnamento in percorsi di orientamento alla scelta, per la realizzazione personale e lavorativa.

### *Il profilo di studenti e studentesse in dispersione*

Nell'ambito delle attività di monitoraggio del progetto, realizzate dal Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova al fine di migliorare le azioni educative e aumentare l'efficacia del modello pedagogico, è stata realizzata un'indagine quali-quantitativa per dar voce ai protagonisti del progetto. In questo articolo si darà conto dei risultati, tra le varie azioni avviate, di due specifiche attività: un'analisi di profilo dei minori in dispersione e il punto di vista dei docenti.

Analizzando i dati relativi ai 97 ragazzi/e che, nel corso delle otto annualità (settembre 2026 – giugno 2023), hanno partecipato progetto emerge, in linea con i dati nazionali, che la maggioranza dei partecipanti è di genere maschile (63,9%). Esaminando le varie annualità, si rileva la caratteristica di classi numericamente inferiori rispetto a quelle della scuola istituzionale, con un massimo di 16 studenti, Ciò trova ragione nel fatto della



situazione multiproblematica e complessa di ragazzi/e, che richiede, da parte dei docenti, un percorso di accompagnamento scolastico fortemente personalizzato e una didattica attiva e partecipativa che solo il lavoro educativo con numeri ridotti può garantire. Dai dati emerge come gli enti, che per differenti motivi, intercettano la situazione del minore come fuoriuscito dal corso scolastico regolare, rappresentano il primo aggancio per il percorso e per l'accompagnamento educativo. Le segnalazioni arrivano primariamente dal Centro Per l'Impiego e poi dalle scuole secondarie di secondo grado, dai servizi sociali e sanitari, da comunità per minori. Talvolta la raccolta di eventuali segnalazioni è spontanea e proviene direttamente dalle famiglie, da conoscenti o da altri canali informali, come ad esempio dai ragazzi stessi. Il ruolo di partner del progetto di Veneto Lavoro, che detiene l'Anagrafe Regionale degli Studenti, è di primaria importanza poiché fornisce il quadro ufficiale e attendibile del numero di studenti/esse in situazione di abbandono. È evidente come i dirigenti scolastici possano gestire questo fenomeno solo limitatamente agli istituti di loro competenza, mentre i servizi sociali e sanitari spesso affiancano gli istituti con consulenze dedicate a ragazzi/e in difficoltà (Batini & Bartolucci, 2016). La questione della segnalazione della dispersione costituisce un importante aspetto dai risvolti non solo amministrativi dato che incide sulla tempestività e sull'organizzazione degli interventi e sull'adeguata conoscenza dei profili dei minori in difficoltà.

Le aree maggiormente ricorrenti di vulnerabilità intercettate dal progetto RdT riguardano le fragilità tipiche dell'età adolescenziale, le difficoltà personali o cognitive degli studenti, l'impatto di alcuni fattori legati all'organizzazione del sistema scolastico nel favorire o ostacolare i percorsi di successo dei minori, i contesti socioeconomici e culturali di disagio, povertà e marginalità che caratterizzano alcuni ambienti familiari o di vita, alcune problematiche psicologiche, come quelle legate all'isolamento sociale, difficoltà psichiatriche, ma anche situazioni di devianza come utilizzo di sostanze stupefacenti. È sulla base di questi aspetti rilevati che prendono corpo sia le azioni didattiche sia i percorsi personalizzati, per far sì che siano realmente inclusivi, individuando gli strumenti metodologici più adatti. La frequenza e la durata del percorso all'interno del Progetto RdT, che va da un minimo di un anno ad un massimo di due, appaiono strettamente legate alle specifiche situazioni vissute e dalle esigenze dei minori. Negli otto anni di progettualità considerati, si sono registrate varie modalità con cui i minori persistono nel progetto: il 25% abbandona nel corso del primo anno non riuscendo a portare a termine il percorso per varie difficoltà (familiari, poca regolarità nelle presenze, volontà di impegnarsi, problemi di salute o fisici) mentre il 25% conclude il percorso annuale passando all'anno successivo. Vi è un 37% che segue tutto il primo anno scolastico ma non continua il secondo o non svolge l'esame o la certificazione; infine, solo il 13% dei ragazzi termina il percorso biennale. Questi dati segnalano la necessità che il percorso abbia una sua continuità e stabilità nel tempo sotto forma di proposta istituzionale formale, così da rappresentare una possibilità effettiva di aggancio e di permanenza di studenti/tesse. La fragilità e la variabilità delle traiettorie scolastiche sono spesso influenzate nella loro regolarità da fattori soggettivi ed extrascolastici importanti e talvolta impediti di cui tener conto.

Al termine dell'esperienza, si aprono diverse opportunità ai partecipanti: vi è chi conclude l'anno o completa i due anni nel progetto e attraverso un percorso personalizzato giunge al mondo del lavoro o al reinserimento scolastico. Vi sono anche ragazzi/e che vivono delle esperienze precarie e instabili che influiscono molto sulla perseveranza nel progetto e poi sugli esiti del percorso, che talvolta appare condizionato da tali fattori familiari e socioeconomici distraenti, se non devianti.

Dai dati emerge che dall'anno scolastico 2016/2017 all'anno scolastico 2022/2023 il progetto ha accolto 82 ragazzi e ragazze, e tra questi il 19% è nel mondo del lavoro, il 24% è rientrato a scuola (diurna o serale) o nella formazione professionale che ha portato a termine o sta concludendo, il 29% ha avuto esperienze problematiche (alcuni hanno affrontato l'esperienza della reclusione, altri hanno vite difficili tra dipendenze, lavoretti saltuari, vita di strada). Di un 28%, purtroppo, non si conosce il percorso e dunque resta una fascia dispersa su cui difficilmente si riesce ad incidere.

### *I docenti del progetto Ricomincio da tre*

Accanto ai dati sugli studenti, è stato realizzato un questionario rivolto ai docenti, con l'obiettivo di conoscere, a partire dal punto di vista esperto di chi vi ha partecipato attivamente, come ha funzionato il progetto RdT così da migliorarne l'efficacia formativa e individuarne i possibili miglioramenti. Nella prima parte, relativa ad aspetti anagrafici e alla storia professionale, sono state poste 9 domande che indagano le caratteristiche, la visione educativa e l'esperienza di insegnamento acquisita dai docenti. Nella seconda parte, con 12 domande, i docenti sono invitati a riflettere sull'esperienza didattica nel progetto, a esprimere la loro opinione su competenze e strumenti necessari per operare in questa specifica e speciale SSO. Sono state analizzate le concezioni che sottostanno alla scelta di diventare insegnanti e le eventuali connessioni con la scelta di aderire al progetto, che appaiono legate a una spinta motivazionale significativa di chi decide di lavorare su progettualità rivolte ad alunni/e vulnerabili o in situazione di multiproblematica (Batini & Bartolucci, 2016). Circa il modo di porsi nei confronti degli alunni, si è indagata la propensione alla costruzione e al mantenimento della relazione educativa all'interno della classe, soprattutto se il gruppo presenta qualche difficoltà comportamentale: è emerso che per la quasi totalità dei rispondenti (85,7%) lo scambio didattico non può che poggiare su una relazione personale con ogni studente: diversamente, non sarebbe possibile operare sia nel lavoro didattico individuale sia nelle attività di gruppo. La dimensione collegiale dell'insegnamento presenta notevoli implicazioni nel progetto RdT che guarda alla scuola come una comunità aperta e inclusiva. Per il 76,2% lo scambio tra colleghi è necessario per affrontare in maniera congiunta le problematiche della classe o del singolo che, diversamente dalla scuola tradizionale, sono concepite come un compito collegiale da cui nessun docente può ritenersi escluso. La collegialità è ritenuta abbastanza importante per il 23,8% degli intervistati, evidenziando (dato che per nessuno è poco o per niente pertinente) come il lavoro di rete avvenga attraverso la collaborazione con gli altri docenti oltre che con i diversi enti del territorio.

I docenti reputano la dispersione scolastica principalmente connessa a problemi legati al contesto sociale o familiare di studenti/tesse mentre solo in seconda battuta viene



preso in considerazione il disinteresse dei ragazzi nei confronti dello studio, nonostante tutti/e condividano precedenti esperienze scolastiche negative o penalizzanti. Appare rilevante il ruolo del contesto di riferimento dell'alunno/a nel successo scolastico dato che non sono stati presi in considerazione, se non con valore secondario, aspetti come le carenze linguistiche o le scarse abilità intellettuali degli allievi, il disinteresse dei genitori, gli aspetti strutturali delle sedi scolastiche. L'esperienza maturata nel progetto RdT fa dire ai docenti che l'insuccesso scolastico è attribuibile prevalentemente all'ambiente in cui il minore vive; ne deriva che l'azione didattica e educativa deve insistere sul contesto problematico e sfidante. Particolarmente interessanti sono state le risposte circa le competenze professionali apprese nell'esperienza del progetto, riassunte nella tabella 1, e suddivise in tre dimensioni.

**TAB. 1 - COMPETENZE SEGNALATE DAI DOCENTI DEL PROGETTO.**

COMPETENZE DIDATTICHE	COMPETENZE EDUCATIVE	COMPETENZE RELAZIONALI
Dialogo docente-discente	Aiutare l'adolescente nella consapevolezza di sé	Motivazione personale
Interazione costruttiva tra i ragazzi	Confronto diretto con i ragazzi	Lavoro sull'autostima personale
Adeguare il materiale didattico	Focalizzare l'essenziale	Lavoro di equipe
Improvvisare	Pazienza	Relazione basata sulla fiducia
Lavorare senza supporti	Ascolto	Dimensione collegiale dell'insegnamento
Attività creative	Valorizzazione degli individui	Fiducia reciproca
Modulare le lezioni in base al clima classe	Far emergere il potenziale di ognuno	Collaborazione e cooperazione sinergica tra docenti
Elasticità	Empatia	Autocontrollo
adattabilità della didattica	Sospensione del giudizio	Mettersi in gioco
Obbiettivi comuni	Non aspettarsi risultati immediati	
Importanza della sintesi	Non dare niente per scontato	
Sperimentare	Approfondimento di tematiche di disagio adolescenziale	

I docenti identificano l'impatto del progetto RdT nel miglioramento della qualità della loro professionalità e in alcune ricadute nella vita personale, riconoscendo come fondamentali i seguenti punti di forza:

- la personalizzazione educativa: attraverso cui è possibile instaurare una relazione docente- allievo più accogliente, che parta dall'ascolto dei bisogni dei ragazzi e delle famiglie per accompagnarli a ricostruire un percorso non solo scolastico;
- la didattica innovativa: le classi sono ridotte, vi è la presenza di un educatore che affianca il docente in alcuni lavori di gruppo e la didattica è attiva, di gruppo, partecipativa,

- il lavoro di rete: le relazioni collegiali ma anche la rete territoriale costituiscono la base imprescindibile del progetto che mira al benessere e al successo scolastico di studenti/sse e che è fatto di collaborazione fra servizi, stakeholder, portatori di interessi partner di istituzioni e territorio differenziati;
- la figura del docente: insegnare in questo tipo di scuole “non è per tutti” perché la formazione, la competenza, la motivazione, la collegialità e la collaborazione con gli altri docenti, giocano un ruolo centrale. Il profilo docente insiste sulla grande motivazione e passione, sulla competenza empatica e sul desiderio etico che muove a “fare del bene per i ragazzi”. Ciò si concretizza anche in un’attenzione alla programmazione e alla strutturazione della didattica che viene progettata, discussa e condivisa con gli altri docenti e le altre figure educative di riferimento;
- un ambiente accogliente: il setting deve permettere flessibilità oraria e una diversa organizzazione dell’aula dove si svolgono le lezioni, privilegiando lo scambio anche informale e il rispetto di ognuno, proprio perché gli studenti, spesso a causa dell’esperienze pregresse, vedono la scuola un’istituzione lontana e l’aula strutturata in maniera tradizionale causa riluttanza e resistenza.

Emergono, infine, le linee di miglioramento possibili: per quanto riguarda la didattica, appare necessario un patto di corresponsabilità condiviso in maniera effettiva da insegnanti e ragazzi/e accolti, insieme a un chiaro impegno normativo, per rendere la personalizzazione sempre più adatta. Inoltre, viene rilevato un bisogno di formazione sulla postura del docente e sul suo posizionamento nella relazione (spesso sfidante) con il minore. Al docente delle SSO è richiesto di avere una conoscenza dei temi del disagio giovanile, di lavorare su di sé e sulle competenze personali e relazionali. I dati raccolti suggeriscono che, da un punto di vista amministrativo e didattico, va garantita la continuità di insegnamento per dare stabilità all’accompagnamento dei minori; assolutamente necessario è il sostegno istituzionale, economico e di valorizzazione sociale che deve essere dato a realtà di SSO come il progetto RdT: non come estemporanea “scuola speciale” ma come “altra scuola”, strutturalmente capace di rispondere in maniera chiara e adeguata all’aumento esponenziale di situazioni di vulnerabilità cui è legata la dispersione scolastica.

## Conclusioni

Il ruolo attribuito alla scuola nel generare inclusione e partecipazione di tutti i futuri cittadini alla vita democratica è considerato strategico nei documenti nazionali ed internazionali: nella sostanza, però, nonostante gli innegabili sforzi, la scuola continua a fare molta fatica a occuparsi e a risollevare le sorti degli “ultimi” (Bianchini et al., 2021).

Stando ai dati emersi a livello europeo, gli ESL rappresentano un fenomeno consistente che va affrontato in un modo sistematico e integrato nella scuola istituzionale, nell’ottica della prevenzione e della compensazione, cosicché gli studenti vivano il loro rapporto con la scuola sempre meno sotto il segno dell’ansia, del disagio emotivo e di altri sentimenti negativi che li spingono poi ad allontanarsi dal sistema formativo.

Una scuola davvero democratica e inclusiva non può essere una scuola che esclude gli studenti in abbandono scolastico, considerandoli solo un problema sociale. Le SSO

rappresentano uno dei tentativi pedagogicamente più rilevanti di lotta al fallimento scolastico: esse si attivano per le situazioni che il sistema-scuola non riesce a riaccogliere e hanno come obiettivo primario quello di portare ragazzi/e a star di nuovo bene in un ambiente sociale di apprendimento. L'obiettivo è condurre i giovani di nuovo in percorsi scolastici, formativi o lavorativi, che siano possibilità di crescita e di realizzazione educativa, effettiva anche se vengono incontrate difficoltà scolastiche, senza pregiudicare il loro futuro.

Il progetto *Ricomincio da Tre* si inserisce tra le forme della seconda opportunità come un'occasione riparativa rispetto al danno subito dai dispersi nella scuola istituzionale. Attraverso una relazione educativa attenta e una programmazione condivisa del percorso personalizzato, i docenti in équipe e in rete creano quell'ambiente accogliente nel quale i minori possano sentirsi accolti e in grado di "riprovare con la scuola". Gli elementi chiave del modello pedagogico proposto da RdT riguardano non solo l'efficacia didattica sul piano del raggiungimento dei risultati didattici, ma anche in termini di giustizia, equità e inclusione sociale e contrasto alla povertà educativa.

La prospettiva pedagogica del progetto RdT permette di riportare al centro il valore più profondo dell'istituzione scolastica, mostrando come la scuola che risponde al diritto all'istruzione è quella che ha come tensione pedagogica primaria il mettere ogni studente e studentessa nella condizione migliore per imparare in rapporto alla propria situazione e alle proprie risorse.

## Note

- (1) Il protocollo di rete ha riunito, oltre al CPIA, il Centro per l'Impiego di Padova e Servizio Obbligo Formativo e Orientamento, il Comune di Padova Settore Servizi Sociali, l'Ufficio Territoriale di Padova e Rovigo, l'AULSS 6 Euganea, l'Università di Padova, il Centro Servizi Padova Solidale ODV, e una trentina di scuole e centri professionali, associazioni di volontariato, alcune aziende del territorio e le famiglie di ragazzi/e..

## Bibliografia

- Batini, F., & Bartolucci, M. (a cura di) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Bianchini, P., Lucatello, V., & Damiani, P. (2021). Dall'“andare a scuola” all'“andare bene a scuola”. Le funzioni degli educatori nel progetto “Provaci ancora Sam” contro la dispersione scolastica. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX(2), 147-164.
- Biasin, C., & Boscaini, F. (2023). Il contrasto alla dispersione scolastica per il successo educativo e formativo. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 61-75.
- Brighenti, E. (a cura di) (2006). *Ricomincio da me. Identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. IPRASE.
- Commissione Europea. (1995). *Libro bianco su Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>

Decreto Ministeriale 24 giugno 2022 n. 170, “Definizione dei criteri di riparto delle risorse per le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione della linea di investimento 1.4. “Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica” nell’ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU”. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-170-del-24-giugno-2022>

Istat. (2023). *BES 2023. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files//2024/04/Bes-2023-Ebook.pdf>

Le Rose, G., & Sacco, C. (2020). La dispersione scolastica: uno studio su alcuni indicatori di rischio nella scuola secondaria di I grado. *Working Paper INVALSI*, 45, 1-11. [https://www.invalsi.it/download2/wp/wp45\\_LeRose\\_Sacco.pdf](https://www.invalsi.it/download2/wp/wp45_LeRose_Sacco.pdf)

Triani, P., Ripamonti, E., & Pozzi, A. (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Vita e Pensiero.