

The assembly of Institutional Pedagogy in a technical-vocational institute: training with teachers

L'assemblea della Pedagogia Istituzionale in un istituto tecnico-professionale: una formazione insegnanti

Luca Fabris^a, Martina Zadra^b

^a Alma Mater Studiorum – Università degli Studi di Bologna, luca.fabris4@unibo.it

^b Liceo artistico Francesco Arcangeli (IsArt), zadramartina@arcangeli.istruzioneer.it

Abstract

The article delves into the Institutional Pedagogy (IP) class assembly as a device for working on the conflicts of everyday school life that contribute to school dropout. Starting with the informal experiments of a group of teachers from a technical and professional institute in the outskirts of Bologna, the PNRR training course on the instruments of democracy at school is reconstructed, which involved some researchers from the University of Bologna and a movement of active pedagogy teachers from the city. The life stories of students who develop a conflict with school are the epiphenomenon of a broad process rooted in inequality, welfare defunding and the consequent disintegration of social networks, and didactics can do little to address the root of the issue. The IP class assembly is one of the devices through which a real redistribution of power between young people and adults can be experimented at school, the students' taking the floor and the collective construction of rules, with the conviction that real prevention of school dropout is built with effort and through a radical questioning of the teacher's posture.

Keywords: school dropout; vocational school; Institutional Pedagogy; teacher training.

Sintesi

L'articolo riflette sull'assemblea di classe della Pedagogia Istituzionale (PI) come dispositivo per lavorare sui conflitti della vita scolastica quotidiana che contribuiscono alla dispersione scolastica. A partire dalle sperimentazioni informali di un gruppo di insegnanti di un istituto tecnico-professionale di Bologna, si ricostruisce il percorso di formazione PNRR sugli strumenti di democrazia a scuola che ha coinvolto alcuni ricercatori dell'Università di Bologna e un movimento di insegnanti di pedagogia attiva della città. Le storie di vita degli studenti che maturano un conflitto con la scuola sono l'epifenomeno di un processo ampio che affonda le radici nelle disuguaglianze, nel definanziamento del welfare e nella conseguente disgregazione delle reti sociali e la didattica può poco per affrontare alla radice il tema. L'assemblea di classe della PI è uno dei dispositivi attraverso cui a scuola si può sperimentare una reale redistribuzione del potere tra giovani e adulti, la presa di parola degli studenti e la costruzione collettiva delle regole, con la convinzione che una reale prevenzione alla dispersione scolastica si costruisca con fatica e attraverso una radicale messa in discussione della postura dell'insegnante.

Parole chiave: dispersione scolastica; istituto tecnico-professionale; Pedagogia Istituzionale; formazione insegnanti.

1. Dispersione scolastica e PNRR

Agli “insegnanti di media cultura e umanità disposti a conoscere le periferie della città e le periferie dell’animo degli adolescenti cercando di stabilire con loro un dialogo educativo e di vita” (Melazzini, 2009, 2a cop.).

Di dispersione scolastica si discute sempre più spesso: l’Unione Europea pubblica linee guida e obiettivi da conseguire entro scadenze ambiziose¹, si moltiplicano le ricerche accademiche e le direttive ministeriali e attorno ad essa si strutturano i progetti di cooperazione tra scuola e territorio. Si può sostenere che quello sulla dispersione è un discorso in crescita, una prospettiva nota e condivisa per osservare la scuola, ma nel dibattito pubblico i toni con cui si parla di dispersione sono emergenziali e non sempre ne colgono il carattere ambientale, preferendo concentrarsi su singoli studenti che maturano un conflitto difficilmente sanabile con la loro storia di vita scolastica. Ogni discorso accademico o mediatico sulla dispersione scolastica dovrebbe invece trattarla come un fatto politico, sociale e pedagogico a un tempo. Trattarla come un *problema*, per esempio riferendosi ad essa come a un’“emorragia” di studenti (De Leo, 2016; Rossi-Doria, 2014); (Zurru, 2018), suggerisce l’adozione di interventi educativi volti alla cura e al reinserimento degli “studenti difficili” e non alla risoluzione dei reali problemi strutturali e politico-pedagogici della Scuola secondaria che contribuiscono alla dispersione come, per citarne alcuni, la persistenza di una valutazione non formativa (Corsini, 2023), la selezione anticipata per il mercato del lavoro (Baldacci, 2019), l’immobilità della didattica e le difficoltà nell’attuare un’inclusione sostanziale (Dainese, 2020). Preso atto delle cause, quasi sempre originate fuori dalla scuola, della dispersione scolastica andrebbero indagate le scelte politiche che non hanno permesso di risolvere alla radice le disuguaglianze dell’istituzione scolastica pubblica denunciate a partire almeno dagli anni Sessanta del secolo scorso in Italia come altrove (Bourdieu, 1970; Ciari, 1972; De Bartolomeis, 1976; Giancola & Salmieri, 2023; Milani, 1967; Willis, 1977).

Oggi sappiamo che l’Italia occupa il terzultimo posto della classifica dell’Unione Europea attestandosi attorno al 13% di studenti che non conseguono titoli oltre la licenza media o una qualifica professionale di II livello (i cosiddetti Early Leavers from Education and Training), seppur con dei miglioramenti rispetto al 18% del 2010 (Istat, 2010). Sappiamo anche che, senza pretesa di esaustività, i giovani uomini abbandonano la scuola più delle coetanee (15,6% i primi, 10,4% le seconde); gli studenti senza cittadinanza italiana abbandonano la scuola tre volte di più degli studenti italiani, con un picco del 57,4% (più di uno su due) tra i giovani che sono arrivati in Italia tra i 16 e i 24 anni (Istat, 2021); i tassi di abbandono più alti si registrano negli istituti professionali con il 7,7%, seguiti dai tecnici con il 4,3% e dai licei con un tasso dell’1,8% (MIUR, 2021); le regioni del centro Nord si attestano intorno al 10% di ELET mentre Sicilia, Campania, Calabria e Puglia hanno le maggiori incidenze di abbandoni (19,4%, 17,3%, 16,6% e 15,6% rispettivamente) confermando i divari geografici strutturali del paese (Istat, 2021) e che gli studenti

¹ L’obiettivo più recente consiste nel portare la percentuale di studenti che non conseguono titoli oltre la licenza media o una qualifica professionale di II livello al 9% entro il 2030 (Consiglio dell’Unione Europea, 2021).

quindicenni provenienti da famiglie in una condizione di svantaggio socioeconomico che non raggiungono le competenze di base minime è significativamente maggiore rispetto ai coetanei più benestanti (matematica: 40,6% vs 10,9%; lettura: 42% vs 13,8%; scienze: 38,3% vs 11,4%) (Invalsi, 2019) confermando nuovamente che la povertà economica è strettamente associata alla povertà educativa (Batini & Bartolucci, 2016; Giancola & Salmieri, 2023). Per completare il quadro, i “leavers” rappresentano solo la componente più misurabile delle diverse dispersioni scolastiche: ripetenze, frequenze “a singhiozzo”, dispersione implicita, nuove forme di isolamento più e meno riconducibili a forme di alienazione digitale o sofferenza psicologica (Guasconi et al., 2023).

Il primo biennio della Scuola secondaria di secondo grado è il momento in cui è più probabile disperdersi (Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, 2022). In questa faglia si concentrano l’uscita dall’istituto comprensivo e dal percorso comune, l’uscita dal paese di origine e l’incontro di nuovi compagni, il corpo che si trasforma, le prime grandi scelte di indirizzo e l’ingresso simbolico in un mondo che va verso l’indipendenza e, soprattutto per gli studenti con background migratorio recente, il giudizio morale, le difficoltà linguistiche e di integrazione. Almeno per quanto riguarda gli ultimi tre decenni, le principali riforme della scuola promosse da ogni parte politica hanno di fatto ridimensionato il ruolo costituzionale della scuola come ascensore sociale e hanno adottato un paradigma neoliberista incentrato sui progressivi tagli ai finanziamenti pubblici (OCPI, 2024), sulla subalternità culturale e nei rapporti di forza con il mercato del lavoro (Baldacci, 2014; Caroselli, 2022) e su un appesantimento burocratico delle procedure interne. Adottando uno sguardo politico-pedagogico, questa trasformazione ha enfatizzato il ruolo della scuola come luogo di apprendimento (Biesta, 2023) sottovalutando il ruolo propriamente educativo di un luogo in cui gli studenti trascorrono per almeno 13 anni la maggior parte della loro vita attiva e che ancora oggi è una delle poche esperienze di massa sopravvissute al Novecento. Trattare la scuola come un luogo di vita, fuor di retorica, vuol dire tenere presente che gli studenti portano un vissuto che è necessariamente in continuità con quello che vivono fuori dalla scuola. Gli apprendimenti di base, è un’ovvietà, sono sicuramente uno degli obiettivi principali della scuola e possono essere un fattore predittivo della dispersione scolastica, ma nella Scuola secondaria, dove la formazione pedagogica per entrare in ruolo subisce continue modificazioni ed è meno strutturata di quella degli insegnanti della Scuola primaria, viene spesso sottovalutato il ruolo educativo dell’insegnante al di là degli apprendimenti legati alla propria materia curricolare. Gli studenti portano in classe passioni, desideri, conflitti che necessitano di esprimersi e che hanno la legittimità di emergere anche in modalità non conformi proprio perché la vita scolastica si basa su regolamenti impliciti ed espliciti raramente negoziati direttamente con gli studenti o tenendo in conto le loro biografie. Ciò vale per tutti gli studenti, non solo per gli studenti *a rischio dispersione*, e in questo senso la dispersione scolastica può essere letta come la mancanza dello specifico capitale culturale valorizzato dalla scuola e indispensabile per riuscire a fiorire entro i limiti posti dall’istituzione, espliciti o consuetudinari che siano (Bourdieu, 1970; Van Zanten, 2012). Si arriva così a comprendere quale logica interna all’istituzione scolastica favorisce il fenomeno della dispersione:

“La logica che permea la maggior parte delle organizzazioni scolastiche ed educative è quella che difende l’istituzione rispetto al proprio assetto organizzativo e alla validità dei propri principi e procedure. È anche la stessa logica (autoreferenziale e messa in crisi dai ragazzi difficili) che finisce per produrre il disagio dei ragazzi e il loro abbandono attraverso sospensioni, bocciature ripetute, insuccesso scolastico protratto, scarsa capacità di motivazione degli studenti, didattiche inefficaci, ossessione per il programma da

svolgere, obsolescenza delle attrezzature e degli edifici” (Antonelli & Guerzoni, 2016, p. 37).

La logica di difesa dell’istituzione “rispetto al proprio assetto organizzativo e alla validità dei propri principi” si conferma non solo nelle funzioni “punitive”, ma anche negli interventi antidispersione: prendiamo ad esempio, nei limiti di spazio, le linee guida 1.4 “Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica” del più recente e consistente investimento pubblico contro la dispersione scolastica, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Il Piano prevede “interventi di tutoraggio e percorsi formativi in favore degli studenti a rischio di abbandono scolastico e di giovani che abbiano già abbandonato la scuola” per un totale di 1.5 miliardi di euro. Questi interventi si dividono in cinque categorie:

1. *percorsi di mentoring e orientamento*: attività formativa in favore degli studenti che mostrano particolari fragilità, motivazionali e/o nelle discipline di studio, a rischio di abbandono o che abbiano interrotto la frequenza scolastica, che prevede l’erogazione di percorsi individuali di rafforzamento attraverso mentoring e orientamento, sostegno alle competenze disciplinari, coaching motivazionale;
2. *percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e accompagnamento*: attività formativa in favore degli studenti che mostrano particolari fragilità nelle discipline di studio, a rischio di abbandono o che abbiano interrotto la frequenza scolastica, che prevede l’erogazione di percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e rimotivazione e di accompagnamento ad una maggiore capacità di attenzione e impegno, erogati a piccoli gruppi di almeno tre destinatari;
3. *percorsi di orientamento con il coinvolgimento delle famiglie*: attività finalizzata a supportare le famiglie nel concorrere alla prevenzione e al contrasto dell’abbandono scolastico, che prevede percorsi di orientamento erogati a piccoli gruppi con il coinvolgimento di genitori di almeno tre destinatari;
4. *percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari*: attività riferita a percorsi formativi e laboratoriali al di fuori dell’orario curricolare, rivolti a gruppi di almeno nove destinatari, afferenti a diverse discipline e tematiche in coerenza con gli obiettivi specifici dell’intervento e a rafforzamento del curriculum scolastico. I percorsi co-curricolari sono rivolti a studenti con fragilità didattiche, a rischio di abbandono o che abbiano interrotto la frequenza scolastica;
5. *attività tecnica del Team per la prevenzione della dispersione scolastica* (fino al 20% del finanziamento totale del progetto): attività tecnica per la prevenzione della dispersione scolastica, svolta dal gruppo di lavoro, denominato “team per la prevenzione della dispersione scolastica”, composto da docenti tutor esperti interni e/o esterni. Il team effettua la rilevazione degli studenti a rischio di abbandono o che abbiano già abbandonato la scuola nel triennio precedente e la mappatura dei loro fabbisogni, progetta e gestisce gli interventi di riduzione dell’abbandono all’interno della scuola e i progetti educativi individuali, si raccorda, anche tramite tavoli di lavoro congiunti, con le altre scuole del territorio, con i servizi sociali, con i servizi sanitari, con le organizzazioni del volontariato e del terzo settore, attive nella comunità locale, favorendo altresì il pieno coinvolgimento delle famiglie (MIM, 2024).

Ciascun percorso, viene specificato puntualmente, deve essere condotto “da almeno un esperto in possesso di specifiche competenze” o da un “docente esperto insieme a un tutor”.

Oltre al ricorso frequente alla figura ambigua dell'”esperto” (Caselli, 2020), nelle Linee guida mancano informazioni precise sulle competenze richieste per mansioni anche inedite come il “mentor”: (si tratta di uno psicologo, di un pedagogo, di un docente o di altre figure professionali?) e l'intervento è contraddistinto da una logica emergenziale sia sul piano materiale che sul piano politico-pedagogico. Sul piano materiale, le esigenze di rendicontazione dettano i tempi stretti di realizzazione dei progetti facilitando l'appalto degli interventi educativi ad enti del terzo settore che non sempre sono a contatto con la realtà di quella specifica scuola; sul piano politico-pedagogico la logica emergenziale influenza la qualità della progettazione pedagogica degli interventi, quando presente, ma soprattutto concentra la maggior parte dei fondi per un intervento sul singolo studente “a rischio di abbandono o che abbia interrotto la frequenza scolastica”, lasciando al massimo il 20% del finanziamento totale per il lavoro del “Team per la prevenzione della dispersione scolastica”, chiamato di fatto a un ruolo organizzativo e di supervisione e a selezionare arbitrariamente (sulla base della valutazione scolastica e del comportamento in aula) gli studenti a rischio dispersione. Non si tratta quindi di prevenzione alla dispersione, come suggerito dalle Linee guida, ma di una riparazione di emergenza che può anche portare a un miglioramento delle statistiche relative ai tassi di abbandono scolastico, ma che non agisce alle radici del problema e sottende l'idea di uno studente da “redimere”, pronto a trovare un riscatto personale grazie a un intervento pedagogico individuale. In altre parole, si continua a dare una risposta individuale a un problema collettivo.

Di fronte a una dispersione scolastica di portata sistematica e alle possibili imprecisioni e storture del PNRR, alcuni passi verso una reinvenzione più strutturale del proprio istituto sono stati compiuti da gruppi di insegnanti ed educatori che, restando nei limiti predisposti dai bandi, sono riusciti in tempi stretti a adattare le generiche linee guida verso una riflessione e un intervento antidispersione più capillare e di lunga durata, provando a non disperdere i grandi finanziamenti pubblici atterrati a scuola durante e dopo la pandemia. È ciò che è accaduto quando insegnanti curricolari, ricercatori e attivisti, in questo caso del gruppo nazionale “Strumenti di democrazia” del Movimento di Cooperazione Educativa, si sono fatti promotori di una proposta formativa per gli e le insegnanti di un istituto tecnico-professionale di Bologna.

2. L'istituto tecnico-professionale

La scuola si trova nella periferia sudovest della città, ai confini del quartiere popolare della “Barca”, sorto all'inizio degli anni Sessanta e piuttosto isolato per via delle grandi arterie stradali che lo separano dal resto della città. Il piano del Coordinamento Edilizia Popolare per la costruzione del quartiere nel secondo dopoguerra prevedeva l'insediamento di circa 40 mila abitanti, per lo più di recente immigrazione interna, volume che lo ha reso uno dei più importanti interventi di edilizia popolare nella periferia di Bologna insieme allo speculare rione del Pilastro. Nel 2015, secondo le più recenti Mappe della fragilità del Comune di Bologna, il Villaggio della Barca presenta uno dei più alti indicatori di fragilità economica della città, con il 30% delle famiglie residenti con reddito pro capite equivalente inferiore a 12338 euro (Comune di Bologna, 2015).

La scuola ha l'aspetto di un grande blocco rettangolare di cemento a più piani a cui si aggregano altri blocchi, più bassi, dove gli interni hanno i mattoni a vista e, ultimamente, gli esterni qualche murales, esito di un progetto d'istituto; affaccia sull'asse attrezzato che collega città e provincia e, questo, è anche il bacino di utenza da cui provengono gli studenti e le studentesse. Si tratta di un istituto tecnico-professionale che raccoglie diversi indirizzi:

informatica, elettronica, chimica, logistica, autoriparazione. Anche sul piano estetico è possibile passare dalla scuola alla fabbrica senza soluzione di continuità per lo sguardo. Gli iscritti di genere maschile costituiscono un'ampia maggioranza, così come è alta la percentuale di studenti con background migratorio e costante è l'iscrizione di ragazzi neoarrivati in Italia. L'età degli studenti copre un ampio ventaglio: dai 14 ai 20, a volte 21 anni. Sempre stretti sono i contatti con i servizi sociali del territorio e gli IeFP per il riorientamento degli studenti che, nel corso del biennio, non frequentano più o registrano numerose insufficienze; così come frequenti sono le note sul registro, le convocazioni di consigli di classe straordinari per sanzionare azioni violente tra compagni, verso i docenti e i materiali dell'istituto. Questi ultimi sono segnali su cui alcuni tra gli insegnanti della scuola, in questi anni, si sono interrogati quotidianamente dentro e fuori dalla classe: non c'è proposta didattica o carisma del singolo insegnante che tenga se si ignora quanto è cruciale l'impostazione della relazione educativa e l'analisi critica del contesto in cui viene praticata, ovvero la struttura, il funzionamento e le regole dell'istituzione in cui ci si trova. Se la scuola come istituzione non è un luogo neutro, quando ci si entra si attraversa una soglia che ha il potere di trasformare chi la varca: attutire ed esasperare pensieri, competenze e immagini di ognuno consce e inconscie. Si può decidere di interrogarsi su come fare a stare in quell'istituzione e come fare a starci insieme, tra insegnanti, tra studenti e tra insegnanti e studenti, avendo chiaro e presente il fatto che la scuola può e deve tendere ad essere un luogo di salute, uno spazio in cui si prova a praticare la democrazia. Quando in questa scuola si conoscono gli studenti, in prima, spesso li si trova già ostili o apatici nei confronti dello stare in classe, lontani dall'idea di poter trovare lì delle esperienze significative, fare qualcosa insieme e per sé stessi e altrettanto distanti dalla fiducia che il tempo passato in classe e lo stare insieme lì possa essere incisivo per la loro crescita umana. Nutrono, forse, qualche speranza per un futuro lavorativo attraverso il quale trovare una forma di emancipazione e promesso dalle crescenti collaborazioni tra scuola e aziende del territorio attraverso l'introduzione, nel 2015, dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento e dalla recente proposta ad opera del MIM di sperimentare, proprio a partire dalle Scuole tecniche e professionali, una Scuola secondaria di secondo grado di quattro anni in sempre più stretta collaborazione con le aziende del territorio, fino ad arrivare a una vera e propria coprogettazione della didattica nei due ulteriori anni degli ambiti ITS, a cui hanno accesso, ad oggi, solo il 2.8% degli studenti iscritti alle Scuole tecniche e professionali (Arena, 2025). In questo quadro, nella sua specificità e nelle similitudini che ha in comune con molte altre del nostro paese, la scuola coinvolta nel presente progetto testimonia il tentativo di costruire delle relazioni di fiducia e degli spazi di parola anche piccoli, ma determinanti per la vita della classe e della scuola, dove è possibile per gli studenti rintracciare un ordine, una possibilità di essere presi sul serio.

3. Pedagogia Istituzionale e assemblea di classe

I luoghi della democrazia a scuola ottenuti dai movimenti degli studenti e degli insegnanti negli anni Settanta e formalizzati nei decreti delegati, oggi non favoriscono una reale discussione critica e tendono ad essere occasioni di ratifica di decisioni già prese. I tempi stretti, l'eccessivo carico burocratico degli insegnanti e l'assenza nella scuola secondaria di un momento istituzionalizzato per la progettazione pedagogica condivisa ostacolano la cooperazione didattica e organizzativa del consiglio di classe, nonostante quest'ultima sia connessa a una minore dispersione degli studenti (Rossi-Doria, 2016). Dall'altro lato, gli studenti che arrivano nelle scuole professionali difficilmente hanno incontrato esperienze, anche informali, di presa di decisione, di presa di parola e di incontro con un mondo adulto

in cui le regole sono decise insieme. I luoghi di comunità economicamente accessibili e diffusi capillarmente sul territorio come i centri di aggregazione, gli oratori, i centri sociali, i gruppi di sport popolare sono sempre meno e così scompaiono quei corpi intermedi che per decenni hanno creato le condizioni per una formazione “incidentale” (Ward, 2018) indispensabile ai ragazzi per autogestire attività e sperimentarsi in responsabilità diverse.

Per questi motivi e restando nell’ambito di quello che si può fare all’interno dell’istituzione scolastica, uno dei primi strumenti di prevenzione alla dispersione è la costruzione di un gruppo classe cooperativo. Quando si entra in una classe prima, ci si trova davanti a venticinque studenti che sembrano un gruppo, ma non lo sono. Un gruppo classe si forma con il tempo, l’esercizio, il lavoro comune e con la possibilità di prendere decisioni collettivamente. Ogni studente apprende se cresce in un ambiente dove la competizione non lo affossa e se riesce a darsi una spiegazione convincente della sua presenza a scuola, dove percepisce un ruolo attivo di sé. Questo processo deve passare attraverso un ripensamento del proprio ruolo come docenti e attraverso lo studio e la pratica di precise tecniche e strumenti di lavoro già sperimentati e documentati da generazioni di insegnanti che non sono “metodi” o istruzioni, ma tecniche che incarnano i valori di una cultura, quella della pedagogia attiva e democratica, in continua evoluzione (Ciari, 2012).

I movimenti di insegnanti della tradizione della pedagogia attiva hanno elaborato diverse pratiche politico-pedagogiche per costruire un gruppo classe cooperativo. Qui ci interessa portare la proposta della Pedagogia Istituzionale (PI), un movimento di insegnanti che si sviluppa in Francia a partire dagli anni Sessanta e si diffonde in altri paesi come Belgio e Italia. Tale proposta si colloca all’interno del panorama delle pedagogie attive e si intreccia fortemente a quella di Elise e Celestin Freinet e, in Italia, a quella dei maestri e delle maestre del Movimento di Cooperazione Educativa, che a partire dagli anni Cinquanta hanno contribuito a diffondere tecniche e pratiche didattiche come il giornale prodotto nella tipografia scolastica, la corrispondenza, l’inchiesta collettiva, il testo libero, il consiglio degli studenti e la divisione delle responsabilità² (Movimento di Cooperazione Educativa, 2018). Da un lato, la proposta della PI si iscrive nel solco delle pedagogie attive che si sviluppano nel primo Novecento, rintracciando in autori come Dewey un caposaldo necessario, dall’altro trova nelle riflessioni e nelle pratiche freinetiane una dimensione pedagogica “popolare” a cui fare riferimento. È l’ottimismo rintracciato in chi “ha fiducia nella società americana liberale e americana data agli inizi del Novecento” che Fernand Oury e Aida Vasquez, autori di riferimento della PI, criticano, notando come “non debba essere necessariamente condiviso da insegnanti che vogliono educare i bambini nelle bidonville o delle case popolari che hanno visto l’ultima guerra” (Oury & Vasquez, 2010, p. 191).

Lo sguardo sull’educazione di Oury e Vasquez tiene in considerazione più dimensioni: quella pedagogica, quella politica e quella psicanalitica. La prima, come visto, si fonda innanzitutto sulle tecniche Freinet e le reinventa in un contesto scolastico più urbano. La seconda, la dimensione politica, è onnipresente e consiste nella strutturazione di spazi di lavoro che facilitino l’assunzione di responsabilità in linea con l’adagio “di ciò che fai e fai ciò che dici”³ e alla cura nella costruzione e nell’analisi del gruppo classe; su questo, ad esempio, Rogers, Lewin, Moreno sono autori di riferimento che utilizzano il sociogramma

² Per un approfondimento delle pratiche freinetiane, si veda Freinet (2022).

³ Si veda <https://www.ccepi.org/la-pi-de-fernand-oury-ne-rien-dire-que-nous-n-ayons-fait-0538>.

come “elemento complementare che aiuterà il gruppo a designare i responsabili e a costituire delle équipes” (Oury & Vasquez, 1981, pp. 513 e ss.). La terza dimensione, l’inconscio, risente del clima culturale degli anni Settanta in cui si è iniziata a sperimentare la PI e si fonda sulla convinzione che in classe l’inconscio si manifesta continuamente. È necessario imparare a riconoscere gli studenti come esseri portatori di desiderio, un desiderio più e meno represso dagli loro stessi e dall’insegnante con modalità spesso non canoniche o ostili, e tenere in conto i rimossi “strutturali” dell’istituzione scolastica a partire dall’esclusione del corpo adolescente, spesso non visto nella progettazione didattica e costantemente inserito nella struttura architettonica rigida dell’edificio scolastico.

Perché, dunque, “istituzionale”?

“La semplice regola che permette di utilizzare il sapone senza litigare è già un’istituzione. L’insieme delle regole che determinano ciò che si fa e ciò che non si fa in tale luogo, in tale momento, è ciò che noi chiamiamo le leggi della classe. [...] Ma noi chiamiamo istituzioni anche ciò che noi istituamo: la definizione dei luoghi, dei momenti, degli statuti di ciascuno secondo il proprio livello di comportamento, vale a dire secondo le sue possibilità, le funzioni (servizi; responsabilità), i ruoli (presidenza, segretariato, ecc.), le diverse riunioni (equipe di capi; di livello, consiglio), i riti che ne assicurano l’efficacia eccetera” (Oury & Thébaudin, 1995, p. 150).

L’essenza della Pedagogia Istituzionale, ma in realtà l’essenza stessa dell’educazione, specie quella inclusiva e cosiddetta speciale, è l’utilizzo di strumenti mediatori, di dispositivi che regolino la relazione tra collettivo e individuo creando le condizioni per prendersi cura dei bisogni e dei desideri di ognuno. Gli studenti e l’insegnante trovano un accordo nell’utilizzo di un dispositivo che garantisce che tutti prendano parola, che i processi di decisione siano trasparenti e non arbitrari, che tutti siano riconosciuti e inclusi nel processo educativo. Non è un caso che la PI sia stata introdotta in Italia da Andrea Canevaro ed Emanuela Coccever (Canevaro, 2023; Coccever, 1993), tra i principali promotori dell’inclusione scolastica “totale” in Italia e della legge per il superamento delle classi differenziali e delle scuole speciali nel 1977.

Un dispositivo è una struttura simbolica e materiale che produce effetti formativi al di là della relazione tra educatore e educando. Nel lessico foucaultiano, in estrema sintesi, si tratta di una declinazione simbolica e materiale del potere. Nelle scienze pedagogiche, il dispositivo ha a che fare con quella forma di potere che deriva dal sapere e dalla posizione sociale che ne deriva. Nella PI vi sono alcuni dispositivi “classici” tramandati e reinventati nel tempo che rimangono ancorati alle sperimentazioni degli insegnanti che da decenni animano i gruppi PI e hanno cura di scrivere e diffondere il loro lavoro: l’assemblea, il *quoi de neuf* e il *ça va ça va pas* sono degli esempi di dispositivi molto diffusi.

L’assemblea, o Consiglio, è il dispositivo attraverso cui si prendono le decisioni. Si tratta di un dispositivo fondamentale perché interroga la dimensione del potere in classe: istituire l’assemblea, ad esempio, in una classe di una scuola professionale, vuol dire mettere in discussione la distribuzione del potere in aula e le convinzioni implicite dell’insegnante su cosa sia l’autorità in uno spazio educativo. Di seguito uno schema sintetico di come può essere strutturata l’assemblea:

- si inizia con il *quoi de neuf*, un dispositivo iniziale di condivisione libera in cui “si può raccontare quello che si vuole, non ci si prende in giro, si ascolta chi parla, ci si racconta, se si vuole”. L’istituzione di uno spazio di presa di parola libera come il *quoi de neuf* crea un ponte tra scuola ed extrascuola, può essere un’occasione per gli studenti di liberarsi da pesi emotivi ed entrare nel clima accogliente della classe

e anche un modo per l'insegnante di conoscere gli interessi delle persone studenti al di là della propria materia;

- si assumono i ruoli dell'assemblea: il presidente, il contatempo, il verbalista di quaderno, il verbalista di lavagna e il segretario/a degli interventi. I ruoli si cambiano di volta in volta su base volontaria;
- si propone una temporizzazione puntuale della propria presa di parola per garantire che tutti parlino e si decide insieme quanto tempo dedicare a ogni parte dell'assemblea;
- si suddividono gli interventi nelle diverse fasi dell'assemblea: le comunicazioni, le proposte, le critiche, le congratulazioni, le questioni aperte. Questi sono gli spazi in cui gli studenti possono rispettivamente prendere parola per dare un parere, passare un'informazione, fare una proposta su attività, iniziative, regole di vita comune, avanzare una critica, congratularsi o ringraziare. Le decisioni vengono prese all'unanimità cercando di partire dalle proposte precedenti ed accompagnando le critiche con una nuova proposta conciliante quanto più concreta e precisa possibile;
- *ça va ça va pas*: momento di feedback finale dove con un gesto si esprime come ci si è sentiti/e durante l'assemblea e infine ci si saluta.

L'assemblea è un dispositivo decisionale autentico: il rischio più grande che si può correre è di ridurla a una simulazione o una parodia della democrazia, quando vuole essere un laboratorio per sperimentare una reale redistribuzione del potere in classe. Il dispositivo dell'assemblea ha bisogno di essere sperimentato per molto tempo e con un rodaggio continuo proprio perché la Pedagogia Istituzionale ha un'origine popolare e non è un "metodo" codificato, ma una postura complessiva precisa che si inventa, si forma e si sperimenta per tentativi all'interno di gruppi di insegnanti che si interrogano sugli strumenti di democrazia a scuola. Ora, l'assemblea non è la risposta al problema della dispersione scolastica tout court, ma può essere utile per creare le condizioni affinché il malessere degli adolescenti, che è un mal adattamento alle regole imposte dall'istituzione, possa emergere ed essere accolto. In una fase di passaggio come quella tra Scuola secondaria di primo e secondo grado rimane il peso molto forte della canalizzazione formativa, della difficoltà di capirsi, di orientare e riorientare le proprie scelte, visualizzare il proprio futuro nonostante le poche possibilità di esperienza, ma l'assemblea a quest'età può lavorare sul piano della vita quotidiana della classe ed essere uno spazio per lavorare sui numerosi conflitti che scoppiano fra ragazzi e fra ragazzi e insegnanti. È una palestra per allenarsi a discutere, ragionare sul sé e gli altri, fidarsi, chiedere aiuto, stare in relazione fra pari, con gli adulti e quindi anche con sé stessi. In questo emerge il carattere psicanalitico della PI: nel contesto dell'istituto tecnico-professionale descritto le questioni, ad esempio, della disciplina degli studenti e delle sospensioni sono un rimosso. L'assemblea nelle classi può essere uno strumento per affrontare alcune di quelle problematicità collettive, ovvero quei conflitti rimossi che non sono del singolo studente, ma riguardano la vita collettiva nell'istituzione scolastica. Istituire uno spazio di discussione collettiva, di scelta e di analisi dei problemi consente agli studenti di sentirsi parte della vita scolastica, di ancorare gli apprendimenti alla loro vita perché la scuola diventa lo spazio di una nuova socialità.

Come gestiamo il telefono nel tempo che abbiamo insieme? Come gestiamo il cibo? Come gestiamo l'utilizzo del bagno? Come gestiamo le pause? Le domande ricalcano temi che gli insegnanti della scuola secondaria incontrano quotidianamente e che spesso sono occasioni di scontro con gli studenti. Possono sembrare questioni secondarie, ma è necessario concentrarsi sul processo attraverso cui le decisioni su questi temi vengono

prese. Ognuno all'interno dello spazio dell'assemblea, compreso l'insegnante con le sue responsabilità specifiche, può formulare una proposta per il gruppo intero: "propongo che quando abbiamo due ore di fila facciamo una pausa di dieci minuti tra un'ora e l'altra altrimenti non riesco a seguire", "propongo che durante la gita a turno teniamo un diario di quello che stiamo visitando", "propongo che nelle mie ore raccogliamo i telefoni e li mettiamo in una sacca appesa al muro". Adottando lo strumento con ritualità anche gli studenti meno attivi, più timidi o più oppositivi hanno la possibilità di riconoscere quello spazio come uno spazio sicuro in cui esprimersi e, per chi se la sente, di esplicitare i propri problemi, che sono quasi sempre problemi condivisi.

A partire dallo studio delle premesse teoriche della PI e dalla sperimentazione dei suoi dispositivi in contesti scolastici ed extrascolastici è stata avviata una prima proposta formativa che ha coinvolto fin dalla fase organizzativa gli insegnanti dell'istituto tecnico-professionale precedentemente descritto.

4. Una proposta per la formazione delle e degli insegnanti

"Dire ciò che si fa, fare ciò che si dice" è una frase che si tiene ben presente nelle equipe di lavoro di insegnanti di PI, all'interno del Gruppo Strumenti di Democrazia del MCE. Non si tratta soltanto di scrivere diari o reportages di ciò che si fa in classe, ma della ricerca di un'aderenza e di una dialettica tesa e costante tra pensiero e azione, affinché il nostro lavoro educativo nelle classi possa avere una carica trasformativa concreta, nel dialogo costante tra teoria e pratica. Accade così che dopo anni di studio e sperimentazione in gruppi e seminari di PI si sia tentato di impostare una classe prima e poi seconda dell'istituto tecnico-professionale coinvolto secondo la proposta della Pedagogia Istituzionale inserendo in particolare due dispositivi: il *quoi de neuf* e l'assemblea di classe, perno, come visto, della classe cooperativa.

In prima, durante l'anno scolastico 2022/2023, si è arrivati a proporre l'assemblea gradualmente, partendo da piccoli momenti decisionali e divisione di responsabilità fino ad arrivare alla sua forma completa in primavera. Ci si è regolamentati per la vita di classe: come andare in bagno, come prendere la parola, quali comportamenti tenere e quali evitare, sia da parte degli studenti che degli insegnanti (quelli che hanno condiviso l'approccio), quali ruoli potevano esserci utili. È stato importante ascoltare e non interrompere i processi di acclimatazione di cui la classe aveva bisogno: lasciar correre risate e derisioni, perdite di tempo, disordini. Sono state fatte tre assemblee fino alla fine dell'anno e questo ha avuto delle ricadute positive sul "come stare a scuola" percependo, da un lato che si è dove si è per lavorare insieme e dall'altro che il potere, e con esso la responsabilità, è qualcosa che può essere discusso, suddiviso e che, quindi, possiamo cooperare.

In seconda, durante l'anno 2023/2024 l'assemblea è diventato un momento richiesto dai ragazzi e sono state svolte cinque assemblee durante l'anno: in alcune il ruolo di presidente è stato svolto dai ragazzi stessi, le decisioni prese, talvolta semplici, si sono rivelate efficaci e, anche se non sempre si è riusciti a portare avanti con continuità e alla perfezione il clima della classe, il modo di stare insieme ne ha sicuramente giovato in termini cooperativi: c'erano dei responsabili della pulizia dell'aula, è rimasta l'autoregolamentazione per il bagno, sono state decise parti importanti della gita di classe, la presa di parola per alzata di mano era accettata e condivisa, diffusa era la consapevolezza che si poteva discutere, che c'era uno spazio e delle strutture per farlo, che la classe poteva fare delle proposte per abitare lo spazio in cui si trovava.

Durante questi anni, hanno partecipato all'assemblea alcuni insegnanti per le attività di sostegno della classe e insieme ad altri insegnanti che si interrogano da tempo sulle dinamiche di potere e oppressione all'interno della scuola, se ne è cominciato a discutere. Così tra settembre e ottobre del 2024 è stata proposta a tutti gli insegnanti della scuola una formazione sulle tecniche e le pratiche della classe cooperativa⁴. Cogliendo l'occasione degli abbondanti fondi a disposizione per l'ambito del digitale nel PNRR, si è deciso che quello fosse il tema a partire dal quale iniziare ad organizzare una formazione insegnanti sulle tecniche della classe cooperativa. Gli insegnanti hanno partecipato alla formazione su base volontaria, con riconoscimento dell'attività formativa, nei mesi di ottobre e novembre 2024. Il percorso ha avuto una durata di 10 ore suddivise in tre incontri ed è stato incentrato sulla sperimentazione del dispositivo dell'assemblea, dispositivo con il quale si sono prese delle decisioni riguardo a delle possibili linee guida da presentare in Collegio docenti per gli usi del digitale nell'istituto. A partire da essa, sono stati sperimentati anche altri dispositivi della Pedagogia Istituzionale come il *quoi de neuf*, il *ça va ça va pas*, il mercato delle conoscenze e lo specchio del testo.

Durante la prima assemblea si sono prese le decisioni riguardo la vita collettiva nelle ore della formazione, così come si farebbe in una classe: abbiamo discusso dei tempi di lavoro, le modalità della presa di parola, le pause, l'uso degli smartphone. Dopodiché si è sperimentata l'assemblea in gruppi più piccoli, di cinque persone, con il mandato di prendere delle decisioni riguardo all'uso degli smartphone in classe, discutendo e facendo proposte a partire dalla lettura di un caso studio. Infine, si è tornati in assemblea in grande gruppo per condividere le decisioni prese da ogni gruppo, discuterle e approvarle secondo il metodo di consenso previsto, da cui è risultata una decisione comune che è stata riportata in Collegio docenti.

Il secondo incontro è stato dedicato al "Mercato delle conoscenze". Si tratta di un dispositivo che permette lo scambio di saperi e abilità tra pari. A ogni partecipante è richiesto di aprire la propria "bottega", ovvero uno spazio dove proporre un sapere e saper fare che possa essere appreso in un tempo prestabilito e comune per tutti, di solito dai 15 ai 30 minuti. I saperi possono essere tra i più disparati e non c'è alcun giudizio o gerarchia tra essi: lo scopo è proprio quello di sperimentare la possibilità di uno scambio orizzontale, scoprire interessi e conoscenze degli altri e delle altre. Il fatto di destinare a ciò un momento strutturato permette di far entrare nella scuola saperi altri, avere un momento chiaro e dedicato in cui i ruoli di insegnante e studente sono davvero decostruiti, permette a tutti gli studenti di sentirsi e sperimentarsi portatori di sapere.

Il terzo incontro è avvenuto dopo circa un mese. Lungo questo intervallo è stato chiesto ai e alle partecipanti di sperimentare in classe qualcuno dei dispositivi visti insieme durante i primi due incontri della formazione. Durante il terzo incontro si è voluto sperimentare lo "Specchio del testo"⁵, un dispositivo per la riflessione "clinica" tra insegnanti attraverso la

⁴ Nell'ambito del D.M. 66/2023 del PNRR "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico".

⁵ Le indicazioni di metodo proposte dallo *Specchio del testo* dipendono da due prassi di ricerca: l'*entraînement mental* (esercizio mentale) così come si applica e si pensa nelle équipes di insegnanti e ricercatrici che si rifanno alla Pedagogia Istituzionale francese (PI); la Clinica della formazione così come fu sperimentata tra gli anni Ottanta e Novanta da Riccardo Massa e da un gruppo di pedagogiste/i milanesi. Entrambe le due "tradizioni" hanno simili riferimenti culturali: marxismo, psicoanalisi freudiana lacaniana, attivismo pedagogico di matrice socialista e libertaria. La proposta

scrittura e la parola a partire da esperienze vissute nella classe. A partire da una consegna comune, che nel caso in questione è stata “Racconta quella volta in cui a scuola hai vissuto un conflitto che ti ha portato/a a mettere in discussione i tuoi modi di fare in classe o con gli adulti che lavorano con te”, ognuno scrive, insieme si sceglie un testo su cui lavorare tra quelli scritti dai partecipanti e lo si analizza attraversando quattro fasi dette stanze fino a muovere ipoteticamente la scena e a dire cosa si potrebbe fare di diverso.

Il laboratorio, dunque, è stato composito e ha voluto sperimentare tre dispositivi fondamentali per lavorare in modo cooperativo prestando effettiva attenzione alle componenti della Pedagogia Istituzionale come quadro teorico di riferimento: il dispositivo dell’assemblea ha costituito il perno del laboratorio così come nella classe perché è lì che si sperimenta apertamente una suddivisione di potere e responsabilità per incidere e partecipare a partire dal desiderio nella vita della classe e della scuola, il Mercato delle conoscenze che ribadisce all’interno dell’istituzione scolastica quanto tutti e tutte siamo e possiamo essere portatori di saperi, lo Specchio del testo, per una riflessione a livello di consiglio di classe che scandaglia più livelli di profondità.

Mentre da un anno scolastico all’altro l’attenzione verso l’approccio teorico e le pratiche proposte è aumentata tra i docenti dell’istituto fino ad arrivare a un percorso di formazione laboratoriale per insegnanti come quello narrato in questa sede, si ritiene che altri passi possano essere compiuti all’interno della scuola e nella sua struttura organizzativa per integrare la proposta della Pedagogia Istituzionale nell’approccio al fenomeno della dispersione scolastica: inserire la proposta all’interno del PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa) come progetto d’istituto rivolto alle classi del biennio, così come stabilire degli appuntamenti di autoformazione permanente a riguardo, potrebbe permettere una maggiore sistematizzazione delle pratiche e un più accurato monitoraggio dei risultati.

5. Conclusioni

A partire da un quadro sul fenomeno strutturale della dispersione scolastica si è individuato come l’assemblea della Pedagogia Istituzionale può contribuire a lavorare in particolare sui piani della costruzione condivisa delle regole della vita quotidiana in classe, sui conflitti tra studenti e quelli tra insegnanti e studenti e sulla creazione di dispositivi per la redistribuzione del potere in aula. Nella tradizione della Pedagogia Istituzionale, qui accennata nei suoi tratti principali, la trasmissione delle pratiche avviene in momenti di sperimentazione condivisa dove il sapere si costruisce collettivamente a partire dalle storie professionali degli insegnanti. La buona riuscita della formazione, messa in atto utilizzando creativamente i fondi del PNRR, è stata motivata dall’autentico desiderio di sperimentare nuove risposte per i conflitti quotidiani che avvengono nella scuola coinvolta e alla collaborazione, riproposta nella scrittura collettiva del presente articolo, tra insegnanti della scuola, insegnanti attivisti della pedagogia attiva e ricercatori dell’università.

detta *Specchio del testo* (metodo su cui lavorando assieme con chi ha chi ha più conoscenza ed esperienza teorico pratica ci si inizia e si acquistano man mano saperi e abilità fino a poterle declinare in sempre nuovi percorsi), si rifà anche alla scrittura d’esperienza nata dalle pratiche di autocoscienza nei gruppi femministi italiani, oggi proposta da Lea Melandri. Il metodo e la sua elaborazione sono stati condivisi con il gruppo MCE “Strumenti di democrazia” da Federica Lucchesini.

Riferimenti bibliografici

- AGIA. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: Un'analisi multifattoriale*.
- Antonelli, F., & Guerzoni, G. (2016). Un gruppo ponte tra mondi contro la dispersione: Una scelta di campo tra disintegrazione sociale e antidispersione. *Animazione sociale*, 300, 32–41.
- Arena, M. (2025, February 25). Un anno di scuola in meno, professionale “corsia veloce” verso la manovalanza. *Domani*. <https://www.editorialedomani.it/idee/cultura/un-anno-in-meno-di-studi-il-professionale-corsia-veloce-verso-la-manovalanza-hn470z2s>
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio: Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica: Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2023). *Il mondo al centro dell'educazione: Una visione per il presente*. Tab.
- Bourdieu, P. (1970). *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. de Minuit.
- Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre: Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Erickson.
- Caroselli, A. (2022). *Palestre di precarietà*. Ombrecorte.
- Caselli, D. (2020). *Esperti: Come studiarli e perché*. Il Mulino.
- Ciari, B. (1972). *La grande disadattata*. Editori Riuniti.
- Ciari, B. (2012). *Le nuove tecniche didattiche*. Edizioni dell'Asino.
- Cocover, E. (1993). *Psicoterapia e prospettive educative*. La Nuova Italia Scientifica.
- Comune di Bologna. (2015). *Periferie a Bologna: vulnerabilità e opportunità: Una proposta di misurazione per le città italiane*. <https://www.comune.bologna.it/iperbole/piancont/poverta/PRES%20Periferie%20a%20Bologna30maggio.pdf>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021.C66.01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa*. FrancoAngeli.
- Dainese, R. (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. FrancoAngeli.
- De Bartolomeis, F. (1976). *Metodi e nuova cultura nella pedagogia d'oggi*. Loescher.
- De Leo, P. (2016). *Il rischio di dispersione scolastica degli alunni appartenenti all'area dei BES e la strategia inclusiva del metodo Feuerstein: un'esperienza nella scuola secondaria superiore*. Pensa Multimedia.

- Freinet, C. (2022). *La scuola “moderna”: guida pratica per l’organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola “popolare”*. Asterios.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia: Dati, analisi, politiche*. Carocci.
- Guasconi, E., Agrusti, F., Leproni, R., Oro, A., & Fabris, L. (2023). Ricerche in corso. *Cadmo*, 1, 97–117.
- Invalsi. (2019). *Sintesi dei risultati italiani OCSE PISA 2018*. <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>
- Istat. (2010). *Rapporto annuale 2010*. https://ebiblio.istat.it/digibib/Rapporto%20Annuale/Rapporto_Annuale_2010_Ed_2011.pdf
- Istat. (2021). *Rapporto annuale 2021*. https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Rapporto_Annuale_2021.pdf
- MCE. Movimento di Cooperazione Educativa. (2018). *4 passi per una pedagogia dell’emancipazione*. <https://www.mce-fimem.it/i-4-passi-a-scuola-per-una-pedagogia-dellemanecipazione/>
- Melazzini, C. (2009). *Insegnare al principe di Danimarca*. Sellerio.
- MI. Ministero dell’Istruzione. (2021). *La dispersione scolastica: aa.ss. 2017/2018 - 2018-2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019-2020*. https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- MIM.Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2024). *Interventi di tutoraggio e formazione per la riduzione dei divari negli apprendimenti e il contrasto alla dispersione scolastica* (D.M. 2 febbraio 2024, n. 19). https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/08/PNRR_M4C1I1.4-Istruzioni_Operative_DM19.pdf.
- OCPI. Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani. (2024). *La spesa pubblica per l’istruzione in Italia: bassa, in discesa e sbilanciata verso i livelli meno avanzati*. <https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-La%20spesa%20pubblica%20per%20il%20istruzione%20in%20Italia%20bassa%20in%20discesa%20e%20sbilanciata%20verso%20i%20livelli%20meno%20avanzati.pdf>
- Oury, F., & Thébaudin, F. (1995). *Pédagogie Institutionnelle: Mise en place et pratique des institutions dans la classe*. Matrice.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1981). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. F. Maspero.
- Oury, F., & Vasquez, A. (2010). *L’organizzazione della classe inclusiva: La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Erickson.
- Rossi-Doria, M. (2014). Polis e politiche educative: Per una comunità educante. *Educazione sentimentale*, 21, 143–151.
- Rossi-Doria, M. (2016). *Reti contro la dispersione scolastica*. Erickson.

- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.
- Ward, C. (2018). *L'educazione incidentale*. Elèuthera.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Routledge.
- Zurru, M. (2018). La dispersione scolastica in Italia: Un caso locale. *Revista EDUCADI*, 3(1), 1–35.