

# Studenti a rischio e riforma scolastica

di GERALDO CALIMAN

La scuola, almeno fino alla metà del secolo XX, si è impegnata nell'educazione dei giovani in maniera selettiva: da una parte i giovani delle classi popolari e dall'altra quelli della borghesia. I primi frequentavano la scuola primaria pubblica fino ai 12-13 anni, dopodiché si indirizzavano alla vita attiva; gli altri, adolescenti provenienti da famiglie in genere ben strutturate e in consonanza con dei riferimenti normativi ben precisi, si iscrivevano ai licei. L'obiettivo della scuola era in passato la formazione delle classi dirigenti, ma con l'avvento della scuola di massa essa è venuta incontro a una clientela più eterogenea. Non si trovano più insieme bambini e ragazzi della stessa classe sociale, motivati o costretti allo studio dai genitori, guidati da insegnanti convinti del loro metodo piuttosto rigido di insegnamento; ora la frequentano giovani di diversa estrazione sociale, ognuno dei quali ha una sua storia personale che per alcuni è regolare ma per altri è segnata da fallimenti, disagi e sofferenze di diverso tipo.

## 1. Evoluzione del diritto minorile e nuove esigenze

In relazione al tema che stiamo trattando, si deve prendere naturalmente in considerazione l'evoluzione dei diritti umani negli ultimi tempi. Se esiste un diritto che si è sviluppato in maniera particolare è quello dei fanciulli. I cambiamenti più significativi si riscontrano nella legislazione internazionale e nazionale e nell'ampia letteratura esistente in questo ambito<sup>1</sup>. Tale sviluppo

<sup>1</sup> Cfr. ONU, *Ensemble des règles minima des Nations Unies concernant l'administration de la justice pour mineurs (Règles de Beijing)*. Assemblea Generale delle Nazioni Unite 29 Novembre 1985, in M. R. SAULLE, *Codice internazionale dei diritti del minore*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1992, pp. 622-644; ONU, *Convenzione sui diritti del fanciullo*. Assemblea Generale delle Nazioni Unite 20 novembre 1989, in M. R. SAULLE, *Codice internazionale...*, pp. 48-68; REPUBBLICA ITALIANA, *D.P.R. 22 settembre 1988 n. 448*. Codice di pro-

negli ultimi tempi ha avuto tre caratteristiche rilevanti: la prima riguarda il progresso sociale e culturale nel riconoscimento del bambino come persona; la seconda il progresso giuridico nel riconoscimento del bambino come soggetto di diritto; la terza il progresso politico nel riconoscimento del bambino come cittadino. A parte le critiche che possono essere fatte a questi sviluppi<sup>2</sup> non si può non tenere conto di essi nell'affrontare la riforma del sistema scolastico.

Oggi si parla dei diritti dei bambini a un adeguato trattamento in una fase della vita in cui non possono essere applicate le stesse regole concorrenziali che vengono utilizzate nel periodo della maturità adulta. Qui subentra non soltanto la questione del diritto all'istruzione ma anche quella del diritto a una istruzione di qualità in grado di dare ai soggetti in difficoltà la possibilità di avere pari opportunità di formazione durante il periodo evolutivo. Si tratta di realizzare un adeguamento della razionalità interna del sistema sociale alle esigenze dei progressi emersi nel diritto dei fanciulli, tenendo conto delle tre caratteristiche indicate sopra. Théry parla dell'ideologia dei diritti dei bambini<sup>3</sup> in quanto alcuni gruppi non interpretano in modo corretto le novità portate dall'evoluzione della legislazione minorile ma tendono a assolutizzare le affermazioni. È quindi necessario esaminare criticamente i progressi citati per comprenderne il significato autentico.

a) *Il progresso sociale e culturale nel riconoscimento del bambino come persona*

I sostenitori dei diritti del bambino si dividono in due correnti: quella dell'autodeterminazione e quella della protezione. Gli «autodeterministi» mirano a liberare il bambino; una volta emancipati dalle catene della dominazione adulta, i giovani diventerebbero esseri umani responsabili e competenti in un'età inferiore a quella in cui lo diventano attualmente e sarebbero capaci di prendere decisioni riguardanti la propria vita indipendentemente da

cedura penale a carico degli imputati minorenni, in «Gazzetta Ufficiale», Supplemento ordinario, n. 92, 24.10.1988, pp. 157-164; T. JEFFS, *Children's educational rights in a new era?*, in B. FRANKLIN - T. HAMMARBERT (Edd.), *The handbook of children's rights. Comparative policy and practice*, London/New York, Routledge, 1995, pp. 25-39; J. BOYDEN - L. BRIGITTA - W. MYERS, *What works for working children*, Florence, Unicef/Radda Barnen, 1998 (particolarmente pp. 265-283); W. MYERS - J. BOYDEN, *Child labour. Promoting the best interests of working children*, London, Save the Children, 1998.

<sup>2</sup> Cfr. I. THÉRY, *La convenzione ONU sui diritti del bambino: nascita di una nuova ideologia*, in MINISTERO DELL'INTERNO, *Politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza*, Milano, Unicopli, 1991, pp. 87-105.

<sup>3</sup> Nell'ideologia dei diritti del bambino il concetto di bambino diviene un'astrazione, un assoluto; il bambino, prevalendo in ogni caso su qualsiasi considerazione, diventa il riferimento. L'infanzia non è più un fenomeno sociale, o parte della società, ma un valore supremo, metafisico. In questo approccio totalizzante il problema dell'infanzia non è culturale, sociale, economico, ma unicamente legale. Cfr. I. THÉRY, *La convenzione ONU*, pp. 87-105.

genitori, tutori o altri assistenti adulti. I «protezionisti» dall'altro lato, vedono i bambini non come potenziali avversari dei valori e ideali del mondo adulto, ma come innocenti, deboli, bisognosi di essere difesi dalla forza e dalla superiore esperienza degli adulti, nonché dalla corruzione e dallo sfruttamento.

La Convenzione non segue interamente né l'una né l'altra corrente, visto che sancisce anche alcuni diritti appartenenti all'ambito dell'autodeterminazione: diritto alla libertà d'opinione (art. 12), di espressione (art. 13), di pensiero, coscienza e religione (art. 14), di associazione (art. 15). Tali diritti lasciano intendere che il bambino è una persona (in senso giuridico), cioè è un soggetto giuridico come l'adulto, responsabile delle proprie azioni. Una critica che viene rivolta a questa posizione è che affermare che il bambino è una persona significa riconoscerlo come responsabile delle proprie azioni e quindi trattarlo al pari dell'adulto; che la sua parola e il suo impegno vadano presi alla lettera non vorrebbe dire rispettarlo o difenderlo, ma garantire l'impunità di coloro che lo manipolano. Vedere nel bambino una persona matura e non nel processo di diventarlo, sembra essere un esempio di un neo-liberalismo *laissez-faire* poco attento alle disparità sociali.

*b) Il progresso giuridico nel riconoscimento del bambino come soggetto di diritto*

La Convenzione tende a sottolineare che il bambino cessa di essere un oggetto della legge ma ne diventa soggetto. Che il bambino abbia dei diritti non è un fatto nuovo; ciò che lui non possiede è la capacità d'agire: ha dei diritti ma non può esercitarli (eccetto in particolari situazioni). Alcuni diritti affermati dalla Convenzione richiedono questa capacità di agire e quindi capacità e responsabilità giuridica: il diritto di associazione, di libertà di espressione ecc.

*c) Il progresso politico nel riconoscimento del bambino come cittadino*

Il concetto di cittadinanza viene a rinforzare la necessità di vedere i bambini non come cittadini «di serie B» (e lo sono di fatto nelle condizioni, ad esempio di sfruttamento), ma come cittadini veri cioè di aventi diritto alla crescita e al benessere. Secondo «l'ideologia dei diritti del bambino», questi sarebbe un cittadino «di serie B» come altre minoranze oggetto di discriminazione (ad esempio gli immigrati): sarebbe la condizione giuridica a ostacolare la partecipazione dei minori alla società e non la naturale mancanza di maturità.

Una caratteristica della Convenzione è quella di non essere una mera formalità giuridica ma di richiedere il sostegno di una organizzazione sistemica atta a promuovere efficacemente la qualità dell'intervento sull'infanzia e sull'adolescenza. Essa impegna non soltanto il giurista, il politico e il legislatore ma ogni persona che si occupa di itinerari formativi, ogni agenzia di socializzazione, ogni settore che concorre allo sviluppo di una personalità in crescita.

L'art. 29 è un esempio della preoccupazione per la dimensione educativa: il testo non si limita a enunciare precetti giuridici, ma indica una pedagogia dello sviluppo umano che coinvolge l'intera comunità. Tutte le azioni riguardanti i bambini, se avviate da istituzioni di servizio sociale e da quelle scolastiche, private o pubbliche, dalle autorità amministrative o dai corpi legislativi, devono avere come oggetto di primaria considerazione gli interessi e il benessere del bambino.

## 2. Meccanismi di esclusione e responsabilità sociale

Se esiste una speciale preoccupazione per i diritti dei bambini, ciò è dovuto, da un lato, a una evoluzione della sensibilità e delle ricerche nell'ambito della psicologia dello sviluppo umano e dall'altro alla necessità di dare una risposta alle costanti frustrazioni dei loro bisogni da parte di una società che spesso esclude ed emargina quelli che non riescono a integrarsi in modo ottimale.

Delle diverse difficoltà vissute dai fanciulli e dagli adolescenti, alcune (come ad esempio la timidezza, l'iperattività) provengono da tendenze caratteriali; altre hanno origine e si sviluppano nella prima infanzia. Certi comportamenti, però, emergono per lo più perché rinforzati dalle circostanze ambientali avverse all'interno della famiglia e del territorio e spesso anche della scuola. La cronicità degli atti delinquenti, ad esempio, è condizionata nell'ambiente di vita sia dai bisogni frustrati (come la mancata struttura e atmosfera familiare) sia dalle offerte (presenza delle opportunità di commettere reati sul territorio, della criminalità organizzata ecc.). Le situazioni di marginalità offrono particolare rinforzo al disadattamento in quanto gli atti devianti diventano una modalità di comunicazione del disagio, uno strumento, un tentativo di ripristino del benessere, un surrogato dei bisogni necessari alla crescita personale.

Il concetto di marginalità<sup>4</sup> fa riferimento a un sistema (o a sistemi sociali) rispetto al quale il soggetto o il gruppo vengono ritenuti periferici. Comprende, quindi, la definizione della posizione occupata e dell'oggetto da cui l'individuo

<sup>4</sup> Qui ci riferiamo al concetto sistemico definito da L. Gallino: «Situazione di chi occupa una posizione collocandosi nei punti più esterni e lontani vuoi d'un singolo sistema sociale, vuoi di più sistemi nella stessa società, ovvero in una posizione posta al di fuori di un dato sistema di riferimento ma in contatto con esso, restando con ciò escluso tanto dal partecipare alle decisioni che governano il sistema a diversi livelli, e che sono prese di solito nelle sue posizioni centrali, quanto dal godimento delle risorse, delle garanzie, dei privilegi che il sistema assicura alla maggior parte dei suoi membri pur avendo (l'individuo marginale) analogo diritto formale e/o sostanziale ad ambedue le cose dal punto di vista dei valori stessi che orientano il sistema» (cfr. L. GALLINO, *Marginalità*, in Id., *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET, 1978, p. 422).

viene escluso. Esso si sviluppa all'interno della società e comprende un suo settore caratterizzato da un'organizzazione e da una legittimazione interna che corrispondono al tipo di razionalità del sistema stesso. La posizione determina la localizzazione del soggetto fuori o dentro il sistema e permette anche la distinzione tra condizione di emarginazione e di marginalità; mentre la seconda «è uno *status* fuori dai confini del sistema [...] l'emarginazione è un processo nel quale individui e gruppi vengono espulsi e a trovarsi isolati in senso negativo nel sistema sociale in cui vivono e dal quale continuano a dipendere»<sup>5</sup>. L'oggetto della marginalità a sua volta si riferisce all'esclusione dai diritti, dalle decisioni, dalle risorse e dai privilegi. Essa ha origine nella scarsa possibilità di partecipazione: anche se i diritti sono uguali per tutti, le reali opportunità di esercitarli risultano molto superiori per determinati gruppi e individui più integrati al centro del sistema; l'esclusione richiama la condizione di povertà, vecchie e nuove, di coloro che non hanno accesso alle risorse e ai quali viene resa difficile la soddisfazione dei bisogni fondamentali.

In un sistema razionalmente orientato allo sviluppo tecnologico la cultura e la conoscenza sistematicamente organizzate sono alla base della ricchezza delle nazioni e delle opportunità di partecipazione sociale attraverso il lavoro e l'occupazione. La scuola ne è parte integrante in quanto sottosistema finalizzato alla riproduzione e allo sviluppo della cultura in vista della continuità stessa della società. Il possesso della cultura e della conoscenza da parte dei cittadini significa opportunità di partecipazione sociale e potenziamento delle risorse offerte dal sistema formativo soprattutto durante la fase evolutiva. Quest'ultimo è generatore di esclusione quando è selettivo cioè quando è organizzato in vista degli interessi degli studenti ricchi, agiati e integrati a scapito dei poveri, disagiati ed emarginati.

Tra le tensioni del nostro tempo da superare, il Rapporto Delors ha indicato quella tra «il bisogno di competizione, da una parte, e la preoccupazione dell'eguaglianza dell'opportunità, dall'altra» e in tempi di neoliberalismo «le pressioni della competizione hanno indotto molti di coloro che si trovano in posizioni di responsabilità a perdere di vista la loro missione, che è quella di fornire a ciascun essere umano i mezzi per trarre pieno vantaggio da ogni opportunità [...]. I sistemi scolastici non debbono condurre essi stessi all'esclusione. La competizione, che in alcuni casi promuove lo sviluppo intellettuale, può assumere anche la forma di un'indebita selezione attraverso i risultati scolastici. L'insuccesso diventa allora irreversibile e spesso conduce all'emarginazione e all'esclusione sociale»<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> G. CATELLI, *Marginalità*, in F. DEMARCHI - A. ELENA - B. CATTARINUSI (Edd.), *Nuovo Dizionario di Sociologia*, Milano, Edizioni Paoline, 1987, pp. 1170-1171.

<sup>6</sup> J. DELORS (Ed.), *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando/Unesco, 1997, pp. 14-15; 48-49.

Il livellamento in alto dei contenuti e dei metodi porta a una competitività sleale non perché la competitività in condizioni diversificate di partenza sia di per sé negativa ma perché viene applicata ai soggetti in fase evolutiva — dove non ci sono ancora le condizioni per la competitività stessa — senza considerare la situazione di partenza di ognuno di loro. In altre parole la competitività è un elemento positivo quando è applicata all'adulto, il quale si trova in condizioni migliori per affrontarla.

Le ricerche sui rapporti tra scuola e svantaggio sociale si riferiscono spesso alle condizioni di rischio vissute dagli studenti nei diversi ambiti di vita. Tali situazioni tendono a esplodere all'interno della scuola ma non trovano soltanto in essa una spiegazione.

### 3. Studenti a rischio

Il fatto di definire a rischio una categoria qualsiasi può contribuire ad aggiungere un altro fattore di rischio alla già compromessa situazione del soggetto disagiato: il pericolo dell'etichettamento, cioè del creare le condizioni per cui una singola caratteristica applicata a una categoria prenda il sopravvento e diventi la chiave interpretativa delle singole persone. Quindi sembra più adeguato riferirci al rischio non come a una caratteristica personale ma come a un condizionamento di ordine psicosociale. Lo svantaggio trova riscontro nelle diverse situazioni di ordine interno ed esterno in cui lo studente è coinvolto: di ordine interno per le difficoltà provocate da problemi psichici, fisici, relazionali; di ordine esterno per la mancanza di risorse familiari, territoriali e della stessa scuola, in cui si vivono disagi specifici collegati alla povertà, all'abuso di droga, alla discriminazione razziale ed etnica ecc.<sup>7</sup> Una definizione più comprensiva è quella di Slavin per il quale a rischio è lo studente che, in base ad alcune caratteristiche o bisogni, ha meno probabilità sia di acquisire un livello ottimale di scolarità sia di sviluppare le proprie abilità a causa dei fallimenti subiti nel percorso scolastico<sup>8</sup>.

Una tipologia degli svantaggi può includere diverse categorie di problemi. Brophy<sup>9</sup> ha identificato dodici tipi di studenti con difficoltà scolasti-

<sup>7</sup> Cfr. H. C. WAXMAN, *Introduction. Reversing the cycle of educational failure for students in at-risk school environments*, in H. C. WAXMAN et alii (Edd.), *Students at risk in at-risk schools*. Improving environments for learning, Newbury Park, Corwin Press, 1992, p. 5.

<sup>8</sup> Cfr. R. E. SLAVIN - N. L. KARWEIT - N. A. MADDEN (Edd.), *Effective programs for students at risk*, Boston, Allyn and Bacon, 1989, p. 5; G. REGLIN, *Mentoring students at risk. An underutilized alternative education strategy for K-12 teachers*, Springfield, Charles C. Thomas Publisher, 1998, pp. 9-10.

<sup>9</sup> Cfr. J. BROPHY, *Insegnare a studenti con problemi*, Roma, LAS, 1999, p. VI.

che come quelle collegate al rendimento scolastico, alle manifestazioni di ostilità, all'adattamento al ruolo e all'interazione sociale.

a) *Difficoltà nel rendimento scolastico*

I primi quattro tipi di studenti manifestano un rendimento scolastico insoddisfacente: sono gli alunni qualificati come *scarsi*, quelli con la *sindrome da fallimento*, i *perfezionisti* e gli «*underachiever*». I primi fanno progressi limitati per mancanza di prontezza: hanno difficoltà a seguire le indicazioni degli insegnanti, fanno fatica a completare il lavoro, hanno memoria limitata e progressi lenti. Il secondo tipo è caratterizzato dalla *sindrome da fallimento* perché sperimenta facilmente un senso di frustrazione quando incontra la prima difficoltà e tende a ritenersi incapace di realizzare un determinato compito. Gli studenti ritenuti perfezionisti sono quelli presi spesso dall'ansia e dalla paura di sbagliare e di compromettere così la qualità del proprio lavoro. La quarta categoria con problemi di rendimento riguarda gli «*underachiever*», che si caratterizzano per un significativo livello di indifferenza: fanno il minimo richiesto, non sono stimolati dal lavoro scolastico e hanno scarsa motivazione.

b) *Difficoltà collegate alle manifestazioni di ostilità*

Altri tre tipi si situano nell'ambito dell'ostilità e gli studenti che vi rientrano sono classificati, sempre dallo stesso autore, come *ostili-aggressivi*, *passivi-aggressivi* e *provocatori*. I primi si caratterizzano come prepotenti verso i compagni e quindi li minacciano, li colpiscono, li spingono, danneggiano le loro cose, si pongono in conflitto e si arrabbiano facilmente. Tale comportamento assume una certa somiglianza con quello del ragazzo «bullo» tanto studiato negli ultimi tempi<sup>10</sup>. L'aggressività vissuta in senso passivo d'altra parte porta a una reazione ostile caratterizzata dalla ribellione.

c) *Difficoltà di adattamento al ruolo*

Riguardano caratteristiche collegate al comportamento, come l'*iperattività*, la facile *distrazione*, l'accentuata *immaturità* in rapporto all'età. Gli iperattivi non stanno mai fermi (si girano, si agitano), si graffiano, si eccitano facilmente; disturbano gli altri, si trovano spesso fuori posto. I distratti dimostrano difficoltà ad adattarsi ai cambiamenti e sono incapaci di mantenere a lungo l'attenzione. Quelli considerati immaturi si trovano indietro nello sviluppo delle abilità sociali, manifestano dipendenza e basso livello di autocontrollo.

d) *Difficoltà attinenti all'interazione sociale*

I ragazzi che hanno questo tipo di problemi sono *rifiutati* dai compagni o sono *timidi* o chiusi. I primi si trovano frequentemente da soli a giocare e a lavorare, rivelano una ridotta abilità sociale e vengono spesso presi in

<sup>10</sup> Cfr. D. OLWEUS, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata, 1998.

giro dai compagni di classe. Quelli timidi sono tranquilli e discreti, evitano l'interazione con gli altri, l'attenzione su di sé e mancano d'iniziativa.

Locke e Ciechalski<sup>11</sup> a loro volta mettono in rilievo altri quattro tipi di difficoltà incontrate dagli insegnanti nella scuola. Esse riguardano l'uso della droga (inclusi gli alcolici), l'appartenenza a famiglie monoparentali, l'esperienza delinquenziale e lo *stress* provocato dalla morte di uno dei loro cari.

Altri comportamenti degli studenti a rischio sono stati studiati da Maggiolini e Riva<sup>12</sup>; in particolare questi autori si sono occupati dei significati affettivi di alcuni comportamenti trasgressivi come il mentire, il rubare, l'aggreddire, il distruggere, il violentare, lo spacciare e il commettere reati di gruppo.

#### 4. Ipotesi di intervento

Molti dei problemi a cui abbiamo appena accennato hanno origine al di fuori della scuola; altri vengono rafforzati al suo interno. La loro interpretazione trova spiegazioni diverse. Alcune si rifanno a interpretazioni biologiche, nelle quali l'insuccesso scolastico è attribuito alla mancanza di doti naturali; altre trovano una giustificazione nell'ambito politico in quanto lo svantaggio sarebbe la conseguenza della riproduzione delle differenze sociali provocata appunto dal sistema culturale e scolastico; altre ancora provengono dall'ambito socioculturale e vedono il fallimento scolastico come frutto della privazione vissuta in famiglia, nell'ambiente, nelle relazioni sociali<sup>13</sup>.

Per realizzare l'«uguaglianza di opportunità» è stata utilizzata negli anni '60 la *teoria dei doni* che spiegava il fallimento scolastico come conseguenza della mancanza di attitudine per gli studi.

Durante la metà degli anni '60 a questa concezione se ne è sostituita un'altra, che trova nella nozione di handicap socioculturale la ragione di tale meccanismo selettivo.

Di fatto, l'interpretazione della relazione tra condizioni di svantaggio e istruzione si è basata su ipotesi diverse a partire dal dopoguerra<sup>14</sup>.

a) *Lo svantaggio come diversità dei doni.* È una concezione naturalistica che spiega le disuguaglianze sociali in base alle disposizioni naturali dell'indi-

<sup>11</sup> Cfr. D. C. LOCKE - J. C. CIECHALSKI, *Psychological techniques for teachers*, Washington, Accelerated Development, 1995, pp. 153-174.

<sup>12</sup> Cfr. A. MAGGIOLINI - E. RIVA, *Adolescenti trasgressivi. Le azioni devianti e le risposte degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 1999.

<sup>13</sup> Cfr. M. SANTERINI, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia, La Scuola, 1998, p. 105.

<sup>14</sup> Cfr. M. SANTERINI, *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 137-169.

viduo. Il fallimento scolastico è la conseguenza della mancata attitudine per gli studi. Un intervento che intenda garantire l'uguaglianza delle opportunità cerca di dare a ognuno la possibilità per un progresso ottimale, un modo per far capire ai soggetti che essi devono percorrere l'itinerario formativo fino a quando trovano i propri limiti; quindi non bisogna «sognare» per tutti uno stesso livello di istruzione<sup>15</sup>. Di conseguenza, lo studente andava avanti fino al punto in cui fatalmente incontrava i propri limiti nello studio dopodiché si indirizzava alla vita attiva e al lavoro pratico mentre altri dotati potevano proseguire nel percorso formativo intellettuale<sup>16</sup>. Tale spiegazione portava di conseguenza a guardare con fatalismo alla carriera scolastica dei bambini, per cui la mancanza di attitudini e di doni per lo studio si trasformava in meccanismo di selettività naturale.

- b) *Lo svantaggio come handicap socioculturale*. Alcuni gruppi sociali svantaggiati a causa della povertà, dell'appartenenza etnica ecc., sono definiti a rischio di fallimento scolastico. È un'ipotesi sviluppata nell'ambito funzionalista che attribuisce alla scuola un ruolo di formazione e di selezione del capitale umano. Gli interventi previsti riguardano l'allargamento del compito della scuola come principale e unica agenzia per il recupero delle carenze dovute all'ambiente. L'esempio più classico è costituito dalle strategie di tipo compensativo<sup>17</sup> e comprensivo<sup>18</sup> che hanno avuto uno sviluppo diversificato sia più ristretto alla scuola (approccio psico-pedagogico) sia allargato alla famiglia e al territorio (approccio ecologico). La causa non è più naturale ma ambientale e quindi collegata piuttosto allo svantaggio sociale della famiglia. L'intervento concepito per dare pari opportunità ai ragazzi svantaggiati è quello della pedagogia compensatoria<sup>19</sup>.
- c) *Lo svantaggio di ordine strutturale* riguarda la prospettiva di intervento dei sociologi «radicali» i quali, attraverso una lettura sociopolitica, mettono in risalto le disuguaglianze presenti nella società e che si riproducono all'interno della scuola. Le strategie educative sviluppate da questo approccio «si collocano sul piano delle trasformazioni politico-sociali della scuola, sull'eliminazione della selezione, sui meccanismi delle disuguaglianze e sulla possibilità di incidere su di essi attraverso una riforma del ruolo dell'istituzione»<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> Cfr. P. PERRENOUD, *¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*, in «Educa», 22-23 (1998) 15.

<sup>16</sup> Cfr. P. PERRENOUD, *Ibidem*, p. 14.

<sup>17</sup> Cfr. M. K. STEIN - G. LEINHARDT - W. BICKEL, *Instructional issues for teaching students at risk*, in R. E. SLAVIN - N. L. KARWEIT - N. A. MADDEN, *Effective programs for students at risk*, Boston, Allyn and Bacon, 1989, pp. 148-151.

<sup>18</sup> Denominato negli USA anche *pullout method* (cfr. STEIN et alii, *Instructional...*, pp. 155-157).

<sup>19</sup> Tra gli autori più rappresentativi cfr. B. S. BLOOM, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando, 1979.

<sup>20</sup> M. SANTERINI, *Giustizia in educazione...*, p. 144.

- d) *Lo svantaggio a causa delle caratteristiche di ordine qualitativo-organizzativo della scuola.* L'insuccesso scolastico è provocato dalla disparità delle politiche scolastiche applicate ai diversi paesi, regioni e anche all'interno della stessa scuola. L'ipotesi è centrata sulla qualità delle risorse fornite o impiegate dalla scuola e gli interventi richiedono lo sviluppo di programmi di innovazione qualitativa in campo scolastico finalizzati alla preparazione degli insegnanti e all'attivazione di interventi prioritari.
- e) *Lo svantaggio come incapacità della scuola di fornire un insegnamento adeguato* tenendo conto delle diverse attitudini degli alunni. L'ipotesi è centrata sull'insegnamento individualizzato e richiama alla necessità di adeguarsi alle differenze tra gli utenti. Gli interventi in questo caso sono centrati sul metodo. Alcuni esempi sono il *mastery learning* di Bloom, il *cooperative learning* e il *peer tutoring*<sup>21</sup>, il *self-management*<sup>22</sup>, e alcune tecniche come il *behavioral contracting*<sup>23</sup>.
- f) *Lo svantaggio a causa della compromessa relazione insegnante-allievo.* In questa ipotesi sono i comportamenti, gli atteggiamenti e le aspettative degli insegnanti a essere presi in considerazione, piuttosto che l'insegnamento in sé. Al centro dell'intervento si situano le motivazioni e l'apprendimento, il metodo di insegnamento e le categorie di giudizio del docente, mentre l'obiettivo è quello di cambiare il rapporto insegnante-alunno.

Le condizioni di vita vissute nel territorio ma anche nella scuola condizionano quindi la motivazione, i comportamenti e l'apprendimento, e fanno crescere quella parte della popolazione scolastica che oggi viene spesso definita «a rischio». A tale categoria appartengono gli studenti il cui itinerario formativo è compromesso da uno o più fattori di rischio che anche se esplodono all'interno della scuola non sembrano provocati soltanto da essa. Quindi la scuola come seconda agenzia formativa in importanza — dopo quella familiare — si trova a dover fare i conti con un compito formativo nuovo nei confronti della vecchia concezione di scuola come agenzia prevalente di trasmissione della cultura e dell'istruzione. A fianco della funzione culturale e contenutistica la scuola è chiamata a rinforzare in modo particolare la sua dimensione eminentemente educativa.

In conclusione, il non riconoscimento prioritario — almeno in condizione di parità — del ruolo educativo della scuola, comporta il rinforzo della

<sup>21</sup> Cfr. D. W. PETERSON - J. A. MILLER, *Providing opportunities for student success through cooperative learning and peer tutoring*, in L. J. KRUGER (Ed.), *Promoting success with at-risk students. Emerging perspectives and practical approaches*, New York/London, The Haworth Press, 1990, pp. 155-177.

<sup>22</sup> Cfr. F. C. MACE - M. C. SHEA, *Behavioral self-management with at-risk children*, in L. J. KRUGER (Ed.), *Promoting success...*, pp. 43-64.

<sup>23</sup> Cfr. W. C. PIERSEL - S. W. LEE, *Individualized education and applied behavior analysis*, in L. J. KRUGER (Ed.), *Promoting success...*, pp. 89-107.

funzione culturale e contenutistica che essa ha sempre svolto in passato. Tale insistenza sulla dimensione culturale, all'interno di una realtà nuova alla quale non sarebbe più in grado di rispondere, genera l'esclusione dei soggetti a rischio: è come versare vino nuovo in otri vecchi. Al contrario, il riconoscimento della funzione educativa consente di introdurre nella scuola nuove strategie strutturali, organizzative e pedagogiche più efficaci e cioè: il rinforzo dei servizi di orientamento con una presenza più adeguata dei professionisti dell'educazione (gli psicologi, i pedagogisti, gli operatori sanitari, gli educatori professionali); l'organizzazione in rete dei servizi utili e necessari allo svolgimento degli interventi preventivi e curativi dove la scuola potrebbe svolgere una funzione di *leadership* per quanto riguarda la programmazione degli interventi; la progettazione, all'interno della scuola, di interventi mirati alla prevenzione e accompagnati da apposite sperimentazioni in vista dello sviluppo e del consolidamento degli interventi stessi.

GERALDO CALIMAN