

a cura di  
Marco Castrignanò  
e Tommaso Rimondi

# Bologna dopo la pandemia

Impatto territoriale  
e scenari futuri



OPEN ACCESS

SOCIOLOGIA DEL TERRITORIO

FrancoAngeli

# Sociologia del territorio

Collana diretta da Marco Castrignanò

Comitato scientifico: Giandomenico Amendola,  
Maurizio Bergamaschi, Paola Bonora, Ada Cavazzani,  
Pier Luigi Cervellati, Alberto Gasparini, Nancy Holman,  
Richard Ingersoll, Jean François Laé, Ezio Marra,  
Antonietta Mazzette, Alfredo Mela, Fiammetta Mignella Calvosa,  
Harvey L. Molotch, Giovanni Pieretti, Fortunata Piselli,  
Asterio Savelli, Mario L. Small, Antonio Tosi, Francesca Zajczyk

La collana *Sociologia del territorio* (già collana *Sociologia urbana e rurale*, fondata da Paolo Guidicini nel 1976), attraverso la pubblicazione di studi e ricerche, si propone come luogo di confronto fra studiosi, operatori ed esperti interessati al rapporto che l'uomo intrattiene con il territorio.

La collana si articola in tre sezioni:

- 1) Città e territorio
- 2) Ambiente, migrazioni e sviluppo rurale
- 3) Turismo e loisir

Le trasformazioni del mondo urbano e di quello rurale, le nuove forme dello sviluppo, i fenomeni di impoverimento ed esclusione sociale, i problemi del governo urbano, i movimenti migratori su scala locale e globale, le tematiche ambientali, il turismo e il tempo libero sono solo alcuni degli ambiti di ricerca che la collana intende promuovere attraverso la pubblicazione di monografie e volumi collettanei.

La collana *Sociologia del territorio* si propone di contribuire alla riflessione intorno alle forme contemporanee del territorio su scala locale, nazionale e internazionale.

Sulla base della loro rilevanza all'interno del dibattito scientifico ed accademico, tutte le proposte di pubblicazione vengono sottoposte alla procedura del referaggio (*peer review*), fondata su una valutazione che viene espressa sempre e per ogni lavoro da parte di due referee anonimi, selezionati fra docenti universitari e/o esperti dell'argomento.





Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

a cura di  
Marco Castrignanò  
e Tommaso Rimondi

# Bologna dopo la pandemia

Impatto territoriale  
e scenari futuri

SOCIOLOGIA DEL TERRITORIO



OPEN ACCESS

**FrancoAngeli**

Marco Castrignanò, Tommaso Rimondi (a cura di),  
*Bologna dopo la pandemia. Impatto territoriale e scenari futuri*, Milano: FrancoAngeli, 2023  
Isbn: 9788835150299 (eBook)

La versione digitale del volume è pubblicata in Open Access sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).

Copyright © 2023 Marco Castrignanò, Tommaso Rimondi. Pubblicato da FrancoAngeli srl, Milano, Italia, con il contributo del Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'economia dell'Università di Bologna.

L'opera è realizzata con licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International license* (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). Tale licenza consente di condividere ogni parte dell'opera con ogni mezzo di comunicazione, su ogni supporto e in tutti i formati esistenti e sviluppati in futuro.

Consente inoltre di modificare l'opera per qualsiasi scopo, anche commerciale, per tutta la durata della licenza concessa all'autore, purché ogni modifica apportata venga indicata e venga fornito un link alla licenza stessa.

# Indice

<b>Prefazione</b> , di <i>Egeria Di Nallo</i>	pag.	7
<b>Bologna Post-Covid. L'impatto della pandemia a livello territoriale</b> , di <i>Marco Castrignanò, Tommaso Rimondi</i>	»	13
<b>Sulla linea del fronte. Processi di impoverimento, Covid-19 e interventi nel sociale</b> , di <i>Maurizio Bergamaschi</i>	»	40
<b>Lezioni dalla sindemia: integrazione, prossimità e partecipazione per promuovere equità e salute</b> , di <i>Chiara Bodini, Martina Consoloni, Valerio D'Avanzo, Silvia Giaimo, Matteo Valoncini</i>	»	68
<b>La cultura a Bologna, dalla pandemia alla centralità nei processi di Welfare</b> , di <i>Roberta Paltrinieri, Giulia Alonzo</i>	»	86
<b>Super salto per la super Bologna</b> , di <i>Luca Dondi, Marco Marcatili</i>	»	100
<b>Il welfare abitativo locale di fronte alla crisi pandemica: alcuni dispositivi di supporto</b> , di <i>Manuela Maggio</i>	»	118
<b>Bologna e le sue cittadine. Dati di genere per un'agenda politica locale capace di rispondere alle sfide della pandemia</b> , di <i>Teresa Carlone, Valentina Bazzarin</i>	»	132

<b>Essenziali ma invisibili: migrazioni femminili e lavoro domestico nella città post-pandemica. Il caso della provincia di Bologna</b> , di <i>Maria Grazia Montesano, Veronica Castellani, Emma Nicolis</i>	pag. 151
<b>La ricerca della luna non deve far perdere di vista il dito: “ripresa” e diseguaglianze nella Città Metropolitana di Bologna</b> , di <i>Gianluca De Angelis</i>	» 165
<b>L’economia bolognese ha retto il colpo (per ora)</b> , di <i>Riccardo Rimondi</i>	» 182
<b>Bologna e la Data Valley. I nodi della rete definibile come Data Valley e il ruolo della città di Bologna: scenari e opportunità di sviluppo socio-territoriale futuro</b> , di <i>Claudio Arlandini, Daniele Cesarini, Patrizia Coluccia, Chiara Dellacasa, Massimiliano Guarrasi</i>	» 196
<b>Mobilità e sostenibilità. Politiche urbane di mobilità sostenibile, progetti e attori coinvolti</b> , di <i>Cleto Carlini, Alice Giovannini</i>	» 211
<b>Tra didattica a distanza e apertura al territorio: quale orizzonte per le scuole bolognesi?</b> , di <i>Irene Giunchi, Tommaso Rimondi</i>	» 228
<b>Università e città: diritti e politiche per la promozione di una piena cittadinanza studentesca</b> , di <i>Alessandro Bozzetti</i>	» 245
<b>Turismo e affitti brevi: l’impatto del Covid-19 sul mercato Airbnb a Bologna</b> , di <i>Mattia Fiore</i>	» 262
<b>Il turismo di prossimità nel territorio bolognese al tempo del Covid-19</b> , di <i>Matteo Lupoli, Tommaso Rimondi</i>	» 286
<b>Notizie sugli autori</b>	» 303

# *Tra didattica a distanza e apertura al territorio: quale orizzonte per le scuole bolognesi?*

di Irene Giunchi, Tommaso Rimondi

## **Introduzione**

La scuola è stata fortemente segnata dalla pandemia e dalle misure intraprese per il suo contenimento, che hanno prodotto una deflagrazione di diverse criticità e nodi irrisolti già presenti, magari in forma latente. Non è obiettivo di questo contributo offrire una ricostruzione dettagliata delle molteplici problematicità emerse, che andrebbero contestualizzate nel quadro delle politiche attuate nell'arco di diversi decenni in materia scolastica e, più in generale, di finanza pubblica: su questi temi esiste un dibattito ampio, acceso e polarizzato, difficilmente sintetizzabile in questa sede.

Riprendendo l'ipotesi che guida il volume, ci limiteremo piuttosto -nel primo paragrafo- a richiamare alcune specifiche questioni che secondo noi rendono particolarmente evidente come l'emergenza epidemiologica abbia inasprito le criticità esistenti, generando un aumento delle disuguaglianze anche nel diritto all'istruzione e all'educazione. Un fenomeno che non è possibile ignorare, specialmente in un Paese in cui la quota degli Early Leavers from Education and Training (ELET) è tra le più alte d'Europa e che nel 2020 si posizionava al quartultimo posto per numero di abbandoni scolastici precoci (con il 13,1%). Se poi si guarda alla dispersione scolastica, intesa come «la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte dei giovani in età scolare» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022, p. 20), la situazione è anche peggiore; si stima infatti che la dispersione scolastica totale, esplicita e implicita<sup>1</sup>, superi il 20% a livello nazionale (Ricci, 2019).

---

<sup>1</sup> Si parla di *dispersione implicita* con riferimento ad alunni che, pur andando a scuola, imparano poco, male o in modo irregolare. Giovani che anche quando riescono a ottenere un



Faremo quindi riferimento a quella che, per lungo tempo, è stata la questione più ampiamente dibattuta in riferimento alla scuola nella pandemia: la didattica a distanza (DAD). La necessità di sospendere le tradizionali forme di erogazione della didattica, infatti, ha costretto le scuole di ogni ordine e grado a ricorrere a strumenti formativi innovativi, che fossero in grado (almeno idealmente) di continuare a “far vivere” la comunità scolastica e salvaguardare la continuità didattica a favore degli studenti<sup>2</sup>, anche mentre i portoni degli istituti scolastici rimanevano chiusi.

Muovendo da queste considerazioni, ma provando a guardare oltre l’impatto immediato della pandemia, il secondo paragrafo si sofferma su un nodo cruciale dell’azione di contrasto alla dispersione scolastica, ovvero la necessità di costruire *comunità educanti* efficaci, mettendo scuola e terzo settore nelle condizioni di collaborare in modo fruttuoso nel quadro di un *approccio multifattoriale* che -oltre a focalizzarsi sul soggetto e sulle sue capacità- riconosca la centralità dei processi sociali nell’influenzare i percorsi formativi e i loro esiti.

Il terzo paragrafo, quindi, analizza il processo di rinnovamento delle *Scuole di Quartiere*, un’esperienza promossa dal Comune di Bologna e da Fondazione Innovazione Urbana che mira a contrastare le povertà educative proprio attraverso lo sviluppo di comunità educanti e solidali in aree urbane segnate da fragilità. Un percorso complesso, come viene evidenziato nel corso del paragrafo, rispetto al quale ulteriori ricerche e approfondimenti sono senza dubbio auspicabili.

## 1. Una scuola “a distanza”

La DaD si è configurata, durante la cosiddetta “prima ondata”, come uno strumento strettamente emergenziale: la chiusura totale degli istituti di ogni

---

titolo di studio non hanno raggiunto le competenze minime necessarie per esercitare la cittadinanza attiva. Un fenomeno complesso che l’Invalsi, a partire dal 2019, ha provato a misurare - seppur con modalità dibattute.

<sup>2</sup> Nelle *Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza* redatte dal Ministero dell’Istruzione (nota prot. n. 388 del 17 marzo 2020) si parlava esplicitamente dell’esigenza di «mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combattere il rischio di isolamento e di demotivazione. Le interazioni tra docenti e studenti possono essere il collante che mantiene, e rafforza, la trama di rapporti, la condivisione della sfida che si ha di fronte e la propensione ad affrontare una situazione imprevista» e di come, allo stesso tempo, fosse «essenziale non interrompere il percorso di apprendimento [...] [continuando] a dare corpo e vita al principio costituzionale del diritto all’istruzione».

ordine e grado nella primavera del 2020<sup>3</sup>, infatti, ha prodotto una repentina accelerazione rispetto al graduale processo di implementazione delle tecnologie e dei metodi digitali di didattica all'interno della scuola, cogliendo alla sprovvista dirigenti, docenti, studenti e genitori.

La prima fase di emergenza è stata accompagnata da un lungo e complesso dibattito sul “come ripartire” con la didattica in presenza nell'autunno 2020. In questa fase la necessità di garantire il distanziamento sociale necessario per prevenire la diffusione del virus Sars-Cov-2 ha contribuito a mettere al centro questioni strutturali quali l'inadeguatezza di molti plessi scolastici, la dimensione ridotta delle aule e il numero eccessivo di studenti per aula, oltre all'esigenza di ampliare l'organico di docenti e collaboratori scolastici. Proprio questi sono stati alcuni dei primi nodi che, a livello ministeriale, si è provato ad affrontare, insieme all'investimento su soluzioni e dispositivi tecnologici, per rendere la scuola “resiliente” rispetto a una nuova, probabile, ondata pandemica.

In seguito, però, al presentarsi della “seconda ondata” (nell'autunno del 2020), si è dovuto fare ricorso a nuove chiusure. In questa seconda fase si è messo a punto un sistema differenziato per ordini di scuola e territori, optando per una sospensione della didattica in presenza nelle scuole superiori su tutto il territorio nazionale e, solo per il secondo e terzo anno, nelle scuole secondarie di primo grado delle regioni maggiormente a rischio di contagio (le cosiddette “regioni rosse”). Questo orientamento, teso alla salvaguardia della continuità educativa almeno per gli studenti e le studentesse più giovani, ha prodotto un calendario scolastico diversificato a livello nazionale: mentre in quasi tutte le regioni italiane (Emilia-Romagna compresa) le scuole primarie hanno garantito la presenza in modo continuativo da settembre 2020 a febbraio 2021, il ricorso esclusivo alla didattica a distanza ha interessato, in tutta Italia, quote comprese tra il 40% e il 60% dei giorni di scuola nelle secondarie di secondo grado, con la didattica svolta interamente in presenza solo nel 20-25% dei giorni (Bovini, De Philippis, 2021). Nei primi mesi del 2021, diversi interventi hanno reintrodotta, seppur in maniera parziale, la didattica in presenza, con quote variabili di studenti ammessi in aula nelle scuole secondarie di secondo grado, almeno per gli istituti collocati

---

<sup>3</sup> Se in alcune zone d'Italia le attività scolastiche erano state interrotte già a partire dalla fine del mese di febbraio, fu il dpcm del 4 marzo 2020 a disporre l'interruzione delle attività formative nelle scuole di ogni ordine e grado a partire dal giorno successivo. L'Italia ha visto un totale di 73 settimane di chiusura (dalle scuole dell'infanzia alle scuole secondarie di secondo grado) tra i mesi di febbraio e giugno del 2020: tra i Paesi dell'OCSE, solo cinque (Costa Rica, Colombia, Turchia, Canada, Cile) hanno accumulato un numero maggiore di settimane di chiusura, considerando tutti i cicli di istruzione (Thorn, Vincent-Lancrin, 2021).

in zone gialle o arancioni, prevedendo viceversa chiusure per le scuole di ogni ordine e grado nelle regioni rosse.

La didattica a distanza, relegando l'attività scolastica all'interno dello spazio domestico, ha dovuto fare i conti con le disegualianze socio-economiche che caratterizzano le vite degli studenti e delle studentesse fuori dallo spazio in qualche misura "livellante" della scuola. In questo senso, cruciali si sono rivelati fattori strutturali quali la diversa *disponibilità di strumenti digitali e di possibilità di accesso alla rete internet*: come riportato dai dati Istat relativi agli anni immediatamente precedenti la pandemia (2018-2019), il 33,8% delle famiglie risultava non disporre di un computer o di un tablet in casa, il 47,2% ne aveva uno e il 18,6% due o più. Solo il 22,2%, inoltre, disponeva di un pc o tablet per ogni componente della famiglia. Per di più, circa un ragazzo su otto di quelli in età compresa tra i 6 e i 17 anni (il 12,3%, corrispondente a circa 850.000 persone) non aveva un computer o un tablet in casa, e solo il 6% risultava vivere in una famiglia che disponeva di un dispositivo per ogni componente (Istat, 2022). Il 4%, poi, viveva in famiglie che non disponevano di accesso a internet (Censis, 2020; Istat, 2022b; Rocchi, 2020).

L'*Indagine tra i docenti italiani* di Indire (2020) conferma come la mancanza di dispositivi e connettività adeguate, insieme alla condivisione dei dispositivi tecnologici con fratelli o sorelle impegnati anch'essi nella DAD, si siano rivelati a giudizio dei docenti i principali fattori alla base della mancata partecipazione degli studenti alle attività didattiche a distanza. In effetti, l'*Indagine sulla Didattica a Distanza* di AlmaDiploma condotta nel 2020 su oltre 23.000 studenti e studentesse di classi quarte e quinte superiori rilevava come il 93,6% dichiarasse di aver dovuto fare affidamento esclusivamente sulle risorse disponibili in famiglia, non avendo ricevuto alcun tipo di supporto da parte della scuola. Solo il 56,6% dei rispondenti, inoltre, affermava di aver avuto a disposizione un pc o un tablet ad uso esclusivamente personale (con una forbice piuttosto ampia tra i liceali -59,5%- e gli studenti degli istituti professionali -43,8%), mentre una quota rilevante (5%, che sale al 15% nei professionali) aveva potuto fruire della DAD esclusivamente attraverso lo smartphone (AlmaDiploma, 2020).

La didattica a distanza, inoltre, in maniera simile allo *smartworking* che ha interessato milioni di lavoratori nel periodo pandemico, necessita di spazi adeguati all'attività "da remoto" di studenti e docenti. A tale proposito, è ancora l'Istat (2022) a evidenziare come nel 2018 il 41,9% dei minori vivesse in abitazioni sovraffollate, con una quota del 7% che si trovava in condizioni di grave disagio abitativo (ovvero in abitazioni che presentavano problemi strutturali, la mancanza di un bagno o doccia con acqua corrente o problemi di luminosità).

## *1.1 Gli effetti della pandemia sulla dispersione scolastica*

Sebbene sia ancora difficile fare una stima rigorosa degli effetti che la pandemia ha avuto sulla dispersione scolastica, diversi studi hanno evidenziato che la didattica a distanza, rendendo estremamente labile il confine tra presenza e assenza, ha inciso negativamente sulla situazione italiana, andando a creare una nuova tipologia di dispersi: i disconnessi (Save the Children, 2021; Rago, 2022). Giovani che non hanno frequentato regolarmente la scuola, perché materialmente impossibilitati (per carenza di tecnologie necessarie, problemi di connessione, spazi sovraffollati e/ o inadeguati) o perché allontanati dalla nuova modalità didattica (scarsa motivazione, difficoltà relazionali, inadeguato supporto familiare, difficoltà psichiche, DSA, ADHD, ecc.) (Lazzarini, 2022).

La fruizione delle lezioni a distanza non è stata dunque priva di ostacoli: come si legge nel Rapporto BES 2021 di Istat (2022), tra marzo e giugno 2020 il 65,8 % degli studenti che hanno seguito le lezioni online ha riportato di aver avuto qualche difficoltà, a causa della bassa qualità della connessione (per tre quarti degli studenti, quota che si avvicina all'80% nel Mezzogiorno) e per ragioni legate alla scarsa motivazione e concentrazione (il 45,8% dei rispondenti).

Inoltre, stando a quanto affermato nell'ottava edizione del BES dell'Istat, «nonostante gli sforzi delle istituzioni scolastiche, dei docenti e delle famiglie, l'8% dei bambini e dei ragazzi delle scuole di ogni ordine e grado è rimasto escluso da una qualsiasi forma di didattica a distanza e non ha preso parte alle video-lezioni con il gruppo classe, quota che sale al 23% tra gli alunni con disabilità» (Istat, marzo, 2020). Infine, guardando alle scuole superiori, in cui da anni si registrano i più elevati numeri di dispersione scolastica, un'indagine Ipsos (2021) condotta su un campione di mille studenti tra i 14 e i 18 anni riporta che uno studente su tre ha segnalato l'abbandono di almeno un compagno di classe in seguito al lockdown e al passaggio alla didattica a distanza tra marzo 2020 e gennaio 2021.

Da quanto emerso dalle analisi sopra esposte, è possibile affermare che il ricorso alla didattica a distanza imposta dall'emergenza epidemiologica ha contribuito ad ampliare la platea dei dispersi, ricalcando, però, le forme di dispersione scolastica preesistenti. Proprio con la DAD, infatti, si è riaperto il dibattito sul significato di dispersione e sulla necessità di rivedere le modalità con cui la scuola pubblica dovrebbe adempiere ai propri compiti educativi e formativi, anche nei confronti di coloro che abbandonano precocemente la scuola (i cosiddetti "evasi") e di coloro che, seppur formalmente presenti, non partecipano e non apprendono (i supposti casi di dispersione implicita).

In definitiva, la pandemia sembra aver riportato la scuola - con le sue fragilità e potenzialità - al centro dell'attenzione pubblica (Minuto, 2020), ridestando le speranze di una sua possibile trasformazione, anche attraverso il Fondo Next Generation EU, con cui è pensabile sondare piste radicali rispetto al ruolo attribuito alla scuola pubblica (Coiro *et al.*, 2021).

## **2. Dalla DAD alla realizzazione di una comunità educante: verso un approccio multifattoriale**

Tenendo conto dell'impatto negativo che la pandemia ha avuto sui percorsi di formazione e apprendimento dei giovani, così come sul loro inserimento nel mondo del lavoro (Lazzarini *et al.*, 2022), l'Unione Europea ha riconosciuto nell'istruzione e nella formazione due asset su cui investire per promuovere la ripresa nella prospettiva post-pandemica, individuando nel potenziamento e nell'aggiornamento delle competenze due punti cardine delle proprie politiche. A tal fine, il Fondo Next Generation EU ha tra i suoi contenuti anche le agende per l'istruzione e le competenze. In Italia, poi, nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che il Governo ha predisposto, la questione giovanile viene menzionata specificamente e quasi 18 miliardi di investimenti sono destinati al sistema scolastico e alla formazione professionale. Si tratta ora di capire come verranno impiegate tali risorse affinché si trasformino in reali opportunità di crescita.

Certamente, non ha marcato un buon inizio il decreto 170 del 24 giugno 2022, con il quale sono state definite le modalità di riparto di 500 milioni di euro predisposti alle azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica. Numerose critiche hanno problematizzato l'eccessiva semplificazione dei criteri utilizzati per la definizione degli istituti assegnatari e l'assenza di linee guida per l'utilizzo dei fondi da parte delle scuole. In effetti, l'assenza di queste ultime rappresenta una mancata opportunità di consolidare delle reti di coordinamento territoriale volte alla costruzione di comunità educanti efficaci che, stando all'esperienza di Marco Rossi-Doria<sup>4</sup>, si realizzano quando scuola e terzo settore collaborano per contrastare la dispersione scolastica (Sgreccia, 2022).

---

<sup>4</sup> Marco Rossi-Doria, nominato nel 1997 primo maestro di strada dall'allora ministro Luigi Berlinguer per l'impegno profuso nella lotta all'evasione scolastica nei Quartieri Spagnoli di Napoli, è stato sottosegretario all'Istruzione del Governo Monti e riconfermato allo stesso incarico dal 2013 al 2014 nel Governo Letta. Oggi è presidente dell'impresa sociale Con i Bambini.

L'importanza di favorire la creazione di un contesto in cui diverse professionalità lavorano insieme per costruire comunità educanti è dichiarata anche dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'Adolescenza (2022), che individua nell'*approccio multifattoriale* lo sguardo ampio e pluridisciplinare necessario a rispondere al fenomeno complesso e multidimensionale della dispersione scolastica. Un approccio che colloca «al centro dell'attenzione sia il soggetto, inteso come attore capace di partecipare, di elaborare significati ed esperienze, sia i processi sociali che influenzano i percorsi formativi, coniugando, così, gli aspetti individuali e relazionali con quelli strutturali» (Batini, 2002, pp. 28-29) e che identifica nel contesto comunitario, cioè dei servizi, formali e informali, educativi, sociali, sociosanitari, sportivi, ricreativi e culturali, la rete di supporto alla crescita indispensabile per promuovere il successo scolastico e formativo (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022). Dunque, creazione/ stabilizzazione di una comunità educante e approccio multifattoriale come elementi indispensabili alla realizzazione di politiche pubbliche efficaci a contrastare la dispersione scolastica, nonché aspetti su cui mantenere alto il livello di attenzione e il monitoraggio sociologico.

### 3. Il caso bolognese delle Scuole di Quartiere

L'amministrazione comunale di Bologna è da anni impegnata nella programmazione e realizzazione di interventi indirizzati a contrastare la dispersione/ evasione scolastica e promuovere il successo formativo e scolastico con azioni sia preventive che di presa in carico. Numerose, inoltre, sono le esperienze che dimostrano una progressiva attenzione da parte dell'amministrazione alla costruzione di alleanze progettuali tra scuola e territorio attraverso interventi basati sulla corresponsabilità tra i diversi soggetti coinvolti (Vecchi, 2017; Di Celmo, Volta, 2017). Alla luce delle riflessioni esposte nel precedente paragrafo, si è scelto di approfondire l'evoluzione di una di queste iniziative, vale a dire l'esperienza bolognese delle *Scuole di Quartiere*, che a nostro avviso rappresenta un tentativo di reagire alle fragilità acute dall'emergenza epidemiologica tentando di mettere a sistema la comunità educante auspicata dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022).

Nel 2019, sulla base di quanto emerso dai *Laboratori di Quartiere*<sup>5</sup>, nascono le *Scuole di Quartiere*: un'alleanza tra imprese sociali, associazioni e

---

<sup>5</sup> I *Laboratori di Quartiere* sono stati avviati nel 2017 dal Comune di Bologna in stretta collaborazione con Fondazione per l'Innovazione Urbana e i Quartieri di Bologna con lo scopo di coinvolgere in modo stabile la cittadinanza in momenti di confronto e decisione democratici. [www.fondazioneinnovazioneurbana.it/progetto/labquartiere](http://www.fondazioneinnovazioneurbana.it/progetto/labquartiere).

istituzioni culturali, coordinate dal Comune di Bologna in collaborazione con Fondazione per l'Innovazione Urbana, con l'obiettivo di contrastare le povertà educative, l'emarginazione, la solitudine e sperimentare comunità educanti e solidali in aree connotate da fragilità<sup>6</sup>. Il progetto, cofinanziato dall'Unione Europea - Fondo Sociale Europeo nell'ambito del Programma Operativo Città Metropolitane 2014-2020, ha selezionato tutti gli attori non istituzionali coinvolti attraverso dei bandi. Nello specifico, sono stati realizzati ventiquattro progetti che hanno coinvolto oltre cinquemila ragazzi e ragazze in laboratori d'arte, moda, musica, teatro, danza, nuove tecnologie e arredo urbano, promuovendo la formazione anche al di fuori dei contesti educativi formali della città di Bologna. I dataset predisposti al monitoraggio dei progetti realizzati sono disponibili sul portale Open Data del Comune di Bologna<sup>7</sup> e sono costruiti tenendo conto delle seguenti variabili: quantità e tipologia dei beneficiari finali e numero di network rimasti operativi alla conclusione degli interventi. L'impatto sul territorio di questa prima versione delle *Scuole di Quartiere* è invece ancora difficile da definire, perché alcuni progetti sono ancora in corso di svolgimento e perché l'esplosione dell'emergenza pandemica e delle connesse misure restrittive ha inevitabilmente condotto alla sospensione e rimodulazione delle attività. Negli ultimi due anni, infatti, le misure di contenimento del rischio epidemiologico si sono riverberate sui percorsi formativi dei giovani, intaccando non solo gli ambienti di apprendimento tradizionali ma anche i contesti informali, come quelli delle *Scuole di Quartiere*, riducendo così le possibilità di incontro e generando l'acuirsi del disagio giovanile con riferimento a vissuti, percorsi formativi e transizione scuola-lavoro (Cugno, Maroncelli, 2022), e contribuendo alla crescita di un diffuso senso di incertezza. Pertanto, se prima della pandemia si intuiva l'inadeguatezza di alcune categorie e l'anacronismo di approcci consolidati per interpretare la realtà, ora risulta più che mai necessario trovarne di nuovi e applicarli per recuperare la relazione con gli studenti e proporre un ambiente educativo e formativo efficace nel suo intento.

In linea con questo obiettivo, il Comune di Bologna e Fondazione per l'Innovazione Urbana hanno avviato un *percorso di ascolto e sperimentazione* per indirizzare la programmazione dei prossimi bandi Pon Città Metropolitane 2021-2027 e i relativi investimenti al fine di rinnovare le *Scuole di Quartiere*. Il percorso, che si avvale del supporto scientifico dell'Università

---

<sup>6</sup> Le aree sono state individuate attraverso le cosiddette *Mappe della fragilità* realizzate dall'area Programmazione, Controlli e Statistica del Comune di Bologna. Per ulteriori approfondimenti: [www.comune.bologna.it/pianoinnovazioneurbana/mappa-della-fragilita/](http://www.comune.bologna.it/pianoinnovazioneurbana/mappa-della-fragilita/).

<sup>7</sup> Per ulteriori informazioni: [https://opendata.comune.bologna.it/pages/scuole\\_di\\_quartiere/](https://opendata.comune.bologna.it/pages/scuole_di_quartiere/).

di Bologna, ha la peculiarità di affrontare in modo strategico e non emergenziale la complessità del fenomeno della dispersione scolastica, contrastando l'ormai ordinaria logica dell'urgenza-emergenza che sovente porta alla definizione di risposte immediate ma parziali e inefficaci sul lungo periodo. Il percorso di rinnovamento, articolato in diverse fasi, prevede infatti un intero anno dedicato all'ascolto di tutta la comunità educante per individuare, dopo due anni di pandemia, i bisogni degli adolescenti e dei più giovani, promuovere le sinergie tra le istituzioni educative, formative e culturali e rinnovare gli approcci educativi per rispondere alle sfide complesse della didattica e dell'educazione. Così, alla costante e violenta richiesta di accelerazione a cui è sottoposta la società contemporanea, le *Scuole di Quartiere* sembrano rispondere al ritmo di un approccio riflessivo: un anno di tempo in cui si investono risorse per capire che cosa è successo e che cosa sta succedendo.

### *3.1 Verso le nuove Scuole di Quartiere: un percorso di ascolto e sperimentazione*

Si intende ora approfondire la struttura del percorso di ascolto e sperimentazione volto alla riqualificazione delle *Scuole di Quartiere*, descrivendo dapprima le diverse fasi attraverso cui è articolato e proponendo poi una breve riflessione sociologica alla luce di quanto presentato in apertura al capitolo.

Il percorso di ascolto e sperimentazione, coordinato dall'Area Educazione, Istruzione e Nuove Generazioni del Comune di Bologna e da Fondazione per l'Innovazione Urbana, prevede due piani di lavoro: un processo di riflessione e confronto con gli attori che compongono la rosa della comunità educante della città di Bologna, attraverso un loro coinvolgimento in assemblee pubbliche e focus group, e l'avvio di due sperimentazioni, con cui individuare le prassi educative che caratterizzeranno le nuove Scuole di Quartiere<sup>8</sup>.

Il lavoro di ascolto ha preso avvio il 27 aprile 2022 con un'assemblea pubblica a cui hanno assistito circa 150 partecipanti, tra cui rappresentanti degli istituti scolastici, delle agenzie culturali, dei servizi educativi, dell'Amministrazione, dell'Ausl di Bologna, dell'Università e del terzo settore più in

---

<sup>8</sup> Le nuove Scuole di Quartiere, presentazione del percorso: [www.fondazioneinnovazioneurbana.it/progetto/nuovescuolediquartiere](http://www.fondazioneinnovazioneurbana.it/progetto/nuovescuolediquartiere).



generale, che si sono confrontati sul contributo che ciascuno di loro può apportare alla co-produzione di risposte innovative e adeguate ai bisogni attuali degli adolescenti e dei più giovani<sup>9</sup>.

Successivamente, tra giugno e luglio 2022, si sono svolti sei focus group, uno per ciascun quartiere di Bologna, con l'obiettivo di rilevare e sistematizzare le pratiche e le esperienze di chi partecipa alle attività educative e formative rivolte ai giovani. A tal fine, ogni focus group di quartiere ha visto la partecipazione dei rispettivi Presidenti e Direttori, Uffici Reti, Servizi Educativi Sociali Territoriali (SEST), Servizi Sociali Territoriali (SST), Uffici Sport, Cultura, Biblioteche e Musei.

Sociologicamente rilevante è la scelta di condurre tale percorso partendo da una dimensione di quartiere; prendendo il via dal presupposto che i bisogni sono territorializzati e che gli interventi, per essere efficaci, devono essere pensati a partire dalle diverse caratteristiche del territorio. A tal fine, nella conduzione di ciascun focus group si è cercato di proporre una lettura territoriale dei fenomeni attraverso l'uso di mappe, chiedendo ai partecipanti di compiere lo sforzo di declinare i loro interventi sulla scala dei diciotto quartieri originari (attualmente "zone") della città di Bologna, per tentare di realizzare una rappresentazione grafica dei bisogni educativi degli adolescenti e dei più giovani sulla scala di quartiere/zona. Un lavoro che, se perseguito, ha la potenzialità di fronteggiare la parziale e sincopata produzione e distribuzione di informazione statistica spazializzata a trama fine sui temi dell'istruzione e della formazione, che ancora caratterizza il panorama italiano (Rota, 2022).

Tra settembre e dicembre 2022 sono stati previsti momenti di confronto con il terzo settore, gli stakeholders (famiglie e studenti/studentesse) e gli istituti scolastici coinvolti nelle sperimentazioni cui si accennerà successivamente in questo capitolo. L'obiettivo di questo coinvolgimento ad ampio spettro è produrre un lavoro corale portatore delle istanze e delle visioni provenienti dalle istituzioni, dagli enti territoriali e dagli esperti, per indirizzare i progetti della nuova edizione delle *Scuole di Quartiere* e per consolidare la rete di supporto alla crescita e alla formazione di cui fanno parte le diverse realtà implicate.

Come anticipato, il percorso di rinnovamento delle *Scuole di Quartiere* prevede un secondo piano di lavoro, ovvero le sperimentazioni: due progetti

---

<sup>9</sup> Scuole di Quartiere: un'alleanza per le nuove generazioni, Report dell'assemblea: [www.fondazioneinnovazioneurbana.it/images/SCUOLEDIQUARTIERE/SDQ\\_REPORT\\_2704.pdf](http://www.fondazioneinnovazioneurbana.it/images/SCUOLEDIQUARTIERE/SDQ_REPORT_2704.pdf).

che l'Area Educazione, Istruzione e Nuove Generazioni del Comune di Bologna e Fondazione per l'Innovazione Urbana hanno definito con l'obiettivo di potenziare e aggiornare le competenze degli studenti e delle studentesse della città di Bologna, rafforzando al contempo il legame e la collaborazione tra la scuola e le altre agenzie educative presenti sul territorio.

La prima sperimentazione, che si concluderà a giugno 2023, è denominata "Scuole Aperte tutto l'anno"<sup>10</sup> e prevede, previo accordo con i dirigenti, un'apertura bisettimanale in orario pomeridiano extrascolastico presso due istituti della città - una scuola secondaria di primo grado e una secondaria di secondo grado - in cui saranno offerte attività gratuite di supporto allo studio, di insegnamento della lingua italiana (L2) e di socializzazione (laboratori sportivi, culturali, di cittadinanza attiva, di educazione all'aperto). L'obiettivo è rendere gli istituti scolastici luoghi aperti ai giovani anche oltre l'orario scolastico, promuovendo la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze, ma anche delle famiglie e dei cittadini, per contrastare la dispersione scolastica e promuovere l'idea di scuola come spazio di benessere<sup>11</sup>.

Il progetto della seconda sperimentazione si rivolge invece agli alunni e alle alunne iscritti/e alle classi quarte di due o tre scuole secondarie di secondo grado del Comune di Bologna e sarà strutturato come Percorso per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento; pertanto, la partecipazione avverrà mediante le modalità previste dalla cosiddetta *alternanza scuola-lavoro*. Il progetto, definito come un percorso per la valorizzazione del protagonismo giovanile, aspira a sostenere la scuola pubblica nell'aggiornamento dell'offerta formativa, favorendo al contempo l'acquisizione da parte dei partecipanti di nuove competenze. Più precisamente, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di nuove abilità e professionalità, le studentesse e gli studenti saranno coinvolti in un processo di formazione e mentoring attraverso cui andranno a individuare le competenze e i contenuti didattici che vorrebbero portare all'interno delle loro scuole. A tal fine, sono previste attività collettive, visite e incontri in alcuni luoghi significativi del territorio bolognese, animati da realtà che operano in diversi ambiti socioculturali: da circoli impegnati nell'attivismo e nel riconoscimento dei diritti a realtà che sperimentano l'applicazione delle nuove tecnologie in ambito formativo, dai

---

<sup>10</sup> La sperimentazione si presenta come evoluzione del progetto estivo "Scuole Aperte", che dal 2012 promuove il successo scolastico e formativo favorendo l'interazione tra scuola e territorio. Tale progetto, che nel 2012 coinvolgeva due istituti comprensivi (IC) della città di Bologna, nell'estate 2022 ha visto l'adesione di 29 scuole, di cui 17 IC e 12 istituti di istruzione superiore. Per ulteriori informazioni: [www.comune.bologna.it/servizi-informazioni/scuole-aperte-estate](http://www.comune.bologna.it/servizi-informazioni/scuole-aperte-estate).

<sup>11</sup> Al momento della redazione di questo contributo, diversi elementi risultano ancora in via di definizione. Tra questi, modalità di accesso al progetto e numero degli studenti coinvolti.

musei alle cucine popolari, da spazi di rigenerazione urbana a cooperative e associazioni che promuovono l'inclusione sociale. Ai contenuti emersi dal percorso verrà successivamente dedicato un evento che segnerà la conclusione della sperimentazione (prevista a giugno 2023): un festival co-progettato con le studentesse e gli studenti, direttamente implicati nella curatela, nella logistica e nella comunicazione.

### 3.2 *Aprire le scuole al territorio per aggiornare e potenziare le competenze*

Come sopraccennato, il percorso di ascolto e sperimentazione avviato ad aprile 2022 si concluderà a giugno 2023 e porterà alla pubblicazione di un documento finale volto a indirizzare le progettualità che andranno a qualificare la nuova versione delle *Scuole di Quartiere* e i relativi investimenti assegnati dall'Unione Europea - Fondo Sociale Europeo, nell'ambito del Programma Operativo Città Metropolitane 2021-2027. Frattanto, le due sperimentazioni presenteranno le potenzialità e l'attuabilità di una stretta relazione tra mondo scolastico ed extrascolastico e l'eventuale possibilità di diffondere i relativi progetti a tutte le scuole secondarie di primo e secondo grado del territorio bolognese.

A tale riguardo, costituisce certamente una scelta ragguardevole dell'amministrazione comunale il tentativo concreto di istituire un legame permanente, diretto e bidirezionale con l'amministrazione scolastica, operando in un'ottica di complementarità e permeabilità, in cui scuola ed extrascuola, formale e informale non sono in rigida contrapposizione ma si fondono in un'unica comunità educante territoriale per costruire un orizzonte condiviso entro cui operare. Così facendo, le *Scuole di Quartiere* superano la dicotomia e il paradosso che avevano caratterizzato la loro prima versione, in cui gli istituti scolastici, protagonisti nelle ore della mattina, assumevano il ruolo di spettatori nelle ore pomeridiane. Da questa prospettiva, dunque, aprire le scuole al territorio segna un passaggio fondamentale, in quanto simboleggia la volontà di accogliere e riconoscere il sostegno che le realtà extrascolastiche da tempo offrono a supporto della scuola pubblica.

Va ricordato, infatti, che, come riportato dal settimanale *L'Essenziale* (2022) in un'intervista alla docente Elena Zilioli<sup>12</sup>, cinquant'anni fa le realtà extrascolastiche, come le scuole popolari, erano più oppostive. Oggi, invece,

---

<sup>12</sup> Elena Zilioli è docente di letteratura per l'infanzia e pedagogia della narrazione all'Università di Roma Tre.

ci sono educatori militanti a supporto delle istituzioni scolastiche che testimoniano la progressiva apertura da parte dei progetti di educazione dal basso verso la scuola pubblica. A quest'ultima si chiede ora di superare la propria condizione di isolamento, ovvero di essere recettiva alle istanze presenti, agli stimoli che provengono dalla società e dalla ricerca e di uscire dal proprio edificio per entrare in osmosi con il territorio circostante (Torrìsi, 2022; Lazzarini, 2022). Una richiesta del tutto coerente con quanto previsto dalla L. 107 del 13 luglio 2015, dove si afferma che la scuola è una «comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese» e ha come compito «la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica [...] e il potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni [...] anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio»<sup>13</sup>.

Da questa prospettiva, le sperimentazioni delle *Scuole di Quartiere* offrono progetti che non lavorano esclusivamente in parallelo alla scuola pubblica, ma direttamente al suo interno attraverso accordi con gli istituti. Se queste due sperimentazioni dovessero funzionare e diffondersi capillarmente su tutto il territorio bolognese potrebbero allora costituire un primo antidoto al dualismo scuola/extrascuola, consentendo inoltre di lavorare simultaneamente sul bisogno e sul desiderio.

Per concludere, riflettendo sulle modalità di intervento che guidano le due sperimentazioni è possibile individuare in esse una sintesi di quelle logiche di potenziamento/ compensazione e di motivazione che orientavano le azioni di contrasto alla dispersione scolastica, rispettivamente negli anni '60/'70 prima e '80 poi (Batini, Bartolucci, 2016). Una sintesi ragionevole in un contesto che appare come un campo di tensione tra innovazione e compensazione delle risorse e competenze necessarie a un'attuazione sostanziale degli articoli 3 e 34 della nostra Costituzione. Infatti, con riferimento al diritto all'istruzione, se da un lato è sempre più sentita la necessità di aggiornare le competenze, favorire la connessione tra scuola e territorio e lo studio dell'attualità, emancipare gli studenti da un ruolo passivo e riconoscere nei percorsi formativi le conoscenze e le esperienze delle nuove generazioni per promuoverne la motivazione e l'autostima necessarie all'apprendimento (Batini,

---

<sup>13</sup> Legge 13 luglio 2015, n.107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg).

Bartolucci, 2016; Lazzarini, 2022), dall'altro ci si trova innanzi a un vertiginoso aumento di richieste di supporto allo studio<sup>14</sup> - sia attraverso il canale del privato che del pubblico -, di sostegno all'apprendimento dell'italiano (L2) e a una situazione di diffusa carenza in diverse discipline di base, come riportato dai dati Invalsi (2022). In questo contesto, le due sperimentazioni proposte, da non interpretarsi in rigida contrapposizione negli intenti, si presentano come un tentativo da parte dell'amministrazione comunale di rispondere, nei limiti delle azioni consentite, a questi diversi bisogni attraverso il coinvolgimento del contesto comunitario. In altre parole, è possibile riconoscere lo sforzo di ribattere alla dispersione scolastica e alla crescente richiesta di potenziamento e aggiornamento delle competenze con un approccio multifattoriale.

## Conclusioni

La pandemia e le restrizioni imposte nelle fasi più acute di diffusione del virus hanno colpito in modo duro il mondo della scuola. La DAD, relegando l'attività scolastica all'interno dello spazio domestico, ha amplificato l'effetto delle disuguaglianze socioeconomiche preesistenti, finendo per subordinare, in molti casi, il diritto all'istruzione e all'educazione alle disponibilità materiali e culturali delle famiglie (tra cui le risorse digitali, l'accesso alla rete internet, il supporto della famiglia allo studio e le caratteristiche degli spazi abitativi).

In aggiunta, durante la cosiddetta "seconda ondata", il ricorso arbitrario alla DAD ha creato un calendario scolastico diversificato per regione e per grado scolastico, impattando su una già consolidata situazione di disomogeneità territoriale sui temi dell'istruzione e della formazione, sfavorendo tra l'altro gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, in cui da anni si registrano i più elevati tassi di dispersione scolastica.

Tuttavia, è ancora prematuro avanzare una stima puntuale degli impatti che la pandemia ha avuto su fenomeni già allarmanti come quello della dispersione scolastica, implicita ed esplicita. Sarà dunque doveroso mantenere alto il monitoraggio degli effetti sul breve e sul lungo periodo attraverso di-

---

<sup>14</sup> Si rimanda alla seguente indagine: [www.fondazione-luigi-einaudi-le-ripetizioni-valgono-quasi-1-miliardo-il-90-in-nero/](http://www.fondazione-luigi-einaudi.it/focus-fondazione-luigi-einaudi-le-ripetizioni-valgono-quasi-1-miliardo-il-90-in-nero/) e alla lettura dei seguenti articoli: [www.internazionale.it/reportage/christian-raimo/2017/06/12/ripetizioni-private-scuola](http://www.internazionale.it/reportage/christian-raimo/2017/06/12/ripetizioni-private-scuola), [www.internazionale.it/opinione/christian-raimo/2020/07/02/ripetizioni-pubbliche-studenti-scuola](http://www.internazionale.it/opinione/christian-raimo/2020/07/02/ripetizioni-pubbliche-studenti-scuola).

versi strumenti e metodologie: in particolare, a nostro avviso, sarebbe di fondamentale importanza iniziare a raccogliere e mettere a disposizione dati disaggregati e georeferenziati sulla dispersione scolastica, superando l'attuale carenza di informazione statistica spazializzata a trama fine sui temi dell'istruzione e della formazione.

Con la pandemia, dunque, la scuola ha invaso gli spazi abitativi e, costringendoci a un confronto ravvicinato con le sue potenzialità e debolezze, ci ha fatto riscoprire la straordinarietà del compito a cui sono chiamate le istituzioni scolastiche statali, formalmente garantite a tutti (Minuto, 2020). Il Fondo Next Generation EU e il PNRR hanno poi richiamato riflessioni più generali sul ruolo della scuola, facendo tornare in auge temi quali la centralità della relazione e degli spazi per un efficace esercizio del ruolo docente, nonché la collaborazione tra la scuola e le altre agenzie educative del territorio per promuovere il successo scolastico e formativo attraverso un approccio multifattoriale, in una tensione tra aggiornamento e potenziamento delle competenze, tanto degli alunni quanto dei docenti.

In questo contesto, il caso bolognese delle *Scuole di Quartiere*, e delle relative sperimentazioni, rappresenta un tentativo da parte dell'amministrazione pubblica di aprire le porte degli istituti alla comunità (educante e non) e istituire un legame permanente e bidirezionale con l'amministrazione scolastica provando a creare le condizioni per la realizzazione di attività durevoli, capaci di intaccare e modificare il sistema scolastico. Certamente, però, numerose questioni rimangono aperte: come istituzionalizzare una comunità educante guidata da una logica di corresponsabilità in un contesto mortificato dal susseguirsi di tagli all'organico e alle risorse finanziarie? Come far fronte alla mobilità dei dirigenti scolastici per promuovere la continuità delle relazioni e dei progetti nelle scuole? Come incoraggiare la partecipazione degli studenti e delle studentesse in spazi spesso fatiscenti e poco accattivanti e quale grado di coinvolgimento avranno i ragazzi e le ragazze nella coprogettazione e nella gestione delle sperimentazioni? Sarà possibile un riconoscimento nelle pagelle finali di ciò che gli studenti impareranno nelle esperienze pomeridiane? La scuola sarà davvero messa nelle condizioni di avere un ruolo trainante o finirà per essere mero "contenitore" delle attività proposte? E, infine, i modelli proposti nelle sperimentazioni saranno efficaci nel promuovere l'aggiornamento e il potenziamento delle competenze? Sono questi gli interrogativi da cui si potrebbe partire per orientare future indagini sociologiche.

## Riferimenti bibliografici

- AlmaDiploma (2020), *Indagine sulla Didattica a Distanza*, Associazione di Scuole AlmaDiploma.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*, Roma.
- Batini F. (a cura di) (2002), *La scuola che voglio. Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*, Zona.
- Batini F., Bartolucci M. (2016), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano.
- Bordin M., Coiro A., Fontana G., Iannaccone N., Langer S., Maldifassi G., Meiani A., Sala R., Tarantino M., Fondazione Giangiacomo Feltrinelli (2021), *Scuola sconfinata: Proposta per una rivoluzione educativa*, <https://fondazionefeltrinelli.it/schede/scuola-sconfinata-per-una-rivoluzione-educativa/>.
- Bovini G., De Philippis M. (2021), *Alcune evidenze sulla modalità di svolgimento della didattica a distanza e sugli effetti per le famiglie italiane*, Banca d'Italia, Roma.
- Censis (2020), "La scuola e i suoi esclusi", in *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, Censis.
- Cugno A., Maroncelli S. (2022), "Le generazioni del lockdown e l'incerto progetto di ripartenza e resilienza", in Lazzarini G., Bollani L., Caizzo E., Forte A. (a cura di), *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, FrancoAngeli, Milano.
- Indire (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*, Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, Firenze.
- Invalsi (2022), *Rapporto Invalsi 2022*, [www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/](http://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/).
- Ipsos (2021), *I giovani ai tempi del coronavirus*, Ipsos-Save the Children.
- Istat (2020), *Ottava edizione del Rapporto sul Benessere equo e sostenibile in Italia. Rapporto Bes 2019*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- Istat (2022a), *Nona edizione del Rapporto sul Benessere equo e sostenibile in Italia. Rapporto Bes 2021*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- Istat (2022b), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- Lazzarini G. (2022), "Posizionarsi in una società complessa, informatizzata e competitiva, la sfida dei giovani", in Lazzarini G., Bollani L., Caizzo E., Forte A. (a cura di), *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, FrancoAngeli, Milano.
- Minuto S. (2020), *Didattica a distanza: Insegnare al tempo del coronavirus*, «Gli Asini-Rivista», <https://gliasinirivista.org/didattica-a-distanza-insegnare-al-tempo-del-coronavirus/>.
- Rago C. (2022), "Tra l'abbandono scolastico e il diventare Neet il percorso è breve: intervenire prima che sia troppo tardi", in Lazzarini G., Bollani L., Caizzo E., Forte A. (a cura di), *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, FrancoAngeli, Milano.
- Ricci R. (2019), *La dispersione scolastica implicita*, «Invalsiopen», 1.

- Rocchi F. (2020), *Lasciare la scuola anzitempo: Le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica*, «il Mulino», 4, pp. 655-661.
- Rota S.F. (2022), “Mappe della dispersione scolastica e altri disagi giovanili in Piemonte, Liguria, Valle d’Aosta”, in Lazzarini G., Bollani L., Caizzo E., Forte A. (a cura di), *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, FrancoAngeli, Milano.
- Sgreccia C. (2022), *Così stiamo sprecando i fondi del Pnrr destinati alle scuole*, «L’Espresso», [https://espresso.repubblica.it/attualita/2022/07/06/news/pnrr\\_scuole-356842290/](https://espresso.repubblica.it/attualita/2022/07/06/news/pnrr_scuole-356842290/).
- Thorn W., Vincent-Lancrin S. (2021), *Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of COVID-19 Lockdowns*, OECD Publishing, Paris.
- Tolomelli A. (2017), “Contaminare teorie ed esperienze nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa generando opportunità pedagogiche”, in Tolomelli A., Guerzoni G. (a cura di), *Per non perdere la strada: Progetto ATOMS: fare rete tra teorie ed esperienze nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa*, CLUEB, Bologna.
- Torrisi C. (2022), *Le scuole popolari sono più importanti che mai*, «L’Essenziale», 21(1), 12.
- Vecchi R. (2017), “Un territorio che cammina: La Convenzione fra il Comune e gli Istituti Comprensivi di Bologna e le esperienze di contrasto alla dispersione scolastica”, in Tolomelli A., Guerzoni G. (a cura di), *Per non perdere la strada: Progetto ATOMS: fare rete tra teorie ed esperienze nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa*, CLUEB, Bologna.





La pandemia di Covid-19 ha contribuito in maniera decisiva a evidenziare alcuni dei limiti delle nostre città. Il mercato del lavoro, il turismo, i servizi hanno accusato un contraccolpo che, in molti casi, può essere interpretato come una “deflagrazione” di contraddizioni e fragilità preesistenti, messe a nudo e radicalizzate dal contesto pandemico.

Oggi che gli spazi della vita sociale, faticosamente, stanno tornando alla “normalità” sembra si possa cominciare a parlare di una fase “post-Covid” che implica una convivenza con il virus e le sue mutazioni, con l'emergenza sanitaria a mostrare ancora i suoi effetti sull'organizzazione della vita urbana. Adottando un approccio multidisciplinare, il volume propone una riflessione ampia sui molteplici impatti della pandemia sulla città di Bologna. Da un lato, si indagano le accelerazioni subite dalle disuguaglianze e dalle criticità sociali che, già prima del Covid, attraversavano la città. Dall'altro, emerge in molti dei contributi proposti come la pandemia abbia indotto una risposta di tenuta da parte del tessuto socio-economico bolognese, oltre che un'apertura verso prospettive di sviluppo socio-territoriale nei campi dell'innovazione tecnologica e digitale e della mobilità sostenibile.

**Marco Castrignanò**, sociologo urbano, è professore ordinario presso il Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia, Università di Bologna, dove insegna Sociologia urbana, Sociologia delle comunità e dei quartieri urbani e Metodologia e tecnica della ricerca sociale sul territorio. È autore, per i tipi FrancoAngeli, di *Comunità, capitale sociale, quartiere* (2012) e *Sociologia dei quartieri urbani* (2021).

**Tommaso Rimondi** è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia dell'Università di Bologna. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la dimensione socio-spaziale della vulnerabilità, l'impatto dei cambiamenti climatici in ambiente urbano e le strategie di adattamento implementate su scala locale.