

- Roma – Prevenire il disagio con l'integrazione scolastica; Centro di aggregazione Godzilla; Educativa di Strada; Tutoriamo la Salute; Centro di ascolto per la I e II infanzia; Educativa Territoriale;
- Torino – Post terza media; Idea di strada Mirafiori Sud; Mediazione penale minorile;
- Venezia – Orientamento scolastico.

1.2 Il fenomeno: interpretazioni ed elementi di analisi

Le ricerche propongono diverse aree e variabili per comprendere il fenomeno, a secondo degli approcci e delle prospettive.

Il lavoro della RBS (Research for Better Schools) svolto negli Stati Uniti (citato in numerosi articoli tra cui Mian, Fanni Canelles, 2007) suggerisce quali aree da esplorare:

- l'area socio-familiare che racchiude situazioni familiari, scolastiche e del gruppo dei pari, vale a dire microgruppi che sono più o meno integrati fra loro;
- l'area socio-pedagogica include la capacità di raggiungere determinati standard educativi identificati come modelli referenziali;
- l'area fisiologica e l'area psicopatologica individuale che partendo dalle variabili biologiche e neurofisiologiche (per es. iperattività, dislessia, handicap) comprende anche il disagio, l'assenteismo scolastico, l'uso di droghe e i comportamenti devianti.

In un'ottica sistemica, gli aspetti problematici del singolo trovano espressione nel gruppo familiare, così come aspetti problematici del gruppo familiare possono trovare espressione nel singolo membro. Nell'ambito modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner applicato al contesto familiare e scolastico, alcuni autori utilizzano un approccio sistemico centrato su due chiavi di lettura, una riferita al clima e l'altra allo stress, leggendo la dispersione come difficoltà di relazione tra individuo e ambiente (Migliorini *et al.*, 2008).

Un altro approccio abbastanza diffuso, nell'ambito della ricerca psicologica e non solo, è quello sull'interazione tra fattori di rischio e fattori protettivi, ispirato al modello *process oriented* di Cummings (cit. in Terlizzi *et al.*, 2011, e Patrizi *et al.*, 2010) e applicato a diverse aree di indagine. Dei fattori di rischio esiste una classificazione ampia, che li riconduce a situazioni psicosociali anomale, distinte in familiari ed extrafamiliari, mentre la letteratura sui fattori di protezione è meno sviluppata anche se recentemente si è arricchita del concetto di "capitale sociale" come elemento di protezione ambientale e del concetto di "resilienza" come elemento di protezione essenzialmente individuale. Alcuni studi hanno messo a fuoco le aree di valutazione per l'identificazione dei fattori di rischio per un prematuro abbandono scolastico (Celia *et al.*, 2010).

Alcune ricerche mostrano come spesso gli adulti-attori in gioco (genitori, insegnanti) non assumano una visione circolare, ma tendano a individuare solo alcuni fattori di rischio senza connetterli tra loro: ad esempio la scuola e le famiglie si attribuiscono reciprocamente una responsabilità nel non saper coinvolgere i ragazzi, entrambi attribuiscono ai giovani una demotivazione, ma non mettono in relazione tra loro i diversi elementi per costruire strategie di cambiamento. Molti dei progetti che contrastano la dispersione scolastica hanno come obiettivo quello di porsi come intermediari in questa relazione offrendo spesso supporto diretto ai genitori che, nei contesti più degradati, non hanno a volte le competenze adeguate per confrontarsi con la scuola e affrontare questo "conflitto" di responsabilità.

Un altro approccio ricorrente è quello dell'*empowerment*, tradotto anche come "capacitazione", "rendere capaci", ossia «la restituzione agli individui del senso dei loro propri valori, l'energia e la capacità di gestire i problemi della vita» (Rossi Doria, 1999). Nelle strategie di lotta alla povertà, il concetto di *empowerment* richiama la possibilità di porre in grado i poveri di fare sentire la loro voce nella definizione e nell'attuazione di

politiche che li riguardano, ridurre le barriere di genere, etnia e status sociale, aumentare il controllo sociale rispetto ai governi e alle pubbliche amministrazioni. Applicando il termine a gruppi o comunità sociali in condizioni di difficoltà e di emarginazione, esso assume necessariamente anche una connotazione civile perché è inscindibile dalla pratica dei diritti e dalla cittadinanza attiva. In campo educativo *empowerment* significa allora promuovere l'auto aiuto e la responsabilizzazione attraverso lo sviluppo e la consapevolezza di capacità proprie. Il concetto stimola un ripensamento della funzione educativa adulta chiamata a misurarsi con quello che i ragazzi sono effettivamente, con le loro emozioni, aspirazioni e competenze, difficoltà e aspettative (Invalsi, 2008).

Di interesse è anche la prospettiva di analisi che si concentra sull'evoluzione di alcune variabili psicologiche che determinano una condizione di disagio scolastico; questi studi tendono a formalizzare la relazione fra fattori di rischio, fattori protettivi, dispersione scolastica e devianza minorile in maniera da fornire indicazioni empiricamente utili per attivare delle misure che tutelino i soggetti a rischio di abbandono e, conseguentemente, più esposti a sviluppare condotte devianti (Trussoni, 2010; Affuso, Bacchini, 2009).

In questo approccio, il disagio evolutivo/scolastico viene ricondotto a processi multipli più alla somma di singole cause, e spesso alimenta, con una reazione a catena, il verificarsi di situazioni problematiche legate a difficoltà comportamentali, relazionali e affettive. La molteplicità delle cause rende però difficile la costruzione di un modello onnicomprensivo che dia conto dei meccanismi e delle dinamiche sociali, culturali e psicologiche sottesi all'abbandono scolastico (Migliorini *et al.*, 2008).

La ricerca sulla dispersione scolastica ha prodotto ormai una copiosa letteratura sociologica e psicologica sul problema, focalizzata di volta in volta: trend storici, analisi delle cause, correlazioni statistiche, ipotesi interpretative teoriche più generali dei rapporti tra scuola e società, tra modelli di socializzazione o apprendimento e culture dominanti, tra disuguaglianze degli esiti scolastici e forme della stratificazione sociale.

1.3 Significati e tipologie della dispersione scolastica

Nell'area più strettamente connessa al percorso di istruzione e formazione, gli elementi principali che concorrono alla definizione concettuale del termine dispersione sono: l'abbandono, le ripetenze e i ritardi rispetto all'età, le bocciature e i ritiri, le frequenze irregolari, i mancati ingressi, l'elusione dell'obbligo (adempimento solo formale), il proscioglimento dall'obbligo senza proseguimento del titolo, i trasferimenti in altre scuole. Tra questi elementi l'abbandono scolastico è quello più grave perché rappresenta la fuoriuscita dal sistema.

Tuttavia, il fenomeno della dispersione interessa non solo coloro che realmente abbandonano i percorsi di studio, ma anche a coloro che nella scuola restano, ma solo formalmente, perché assumono atteggiamenti passivi, seguendo il corso di studi senza trarne un reale beneficio e alla fine della scuola dell'obbligo sono spesso in condizioni di semianalfabetismo. Quindi la dispersione non può essere identificata solo con l'allontanamento dalla scuola, bensì comprende tutti quelle situazioni che denotano una disaffezione nell'apprendimento e un disimpegno emotivo dalla scuola stessa: da questa prospettiva la dispersione non si verifica con un vero e proprio abbandono scolastico, ma si identifica con il giovane che sebbene continui a frequentare la scuola, ha un basso rendimento correlato a una scarsa fiducia nelle proprie capacità.

Da molti anni, la letteratura (ripresa tra gli altri da Affuso, Bacchini, 2010) propone un'analisi diversificata e progressivamente arricchita di tipologie di situazioni che rientrano nell'ampia gamma dei "dispersi" e che descrivono le molteplici traiettorie di sviluppo che possono condurre all'abbandono:

- i “fuori usciti” (*drop out*), coloro che abbandonano i percorsi;
- i “cacciati” (*push out*), sgraditi alla scuola, che di fatto si attiva per tenerli lontani da sé;
- i “disaffiliati” (*disaffiliated*), ragazzi che non sentono un legame con la scuola e neppure con i soggetti che la rappresentano;
- le mortalità educative (*education mortalities*), coloro che per diversi motivi, tra cui questioni di salute e problemi familiari, non riescono a terminare il percorso scolastico;
- i “*drop out* capaci” (*capable drop out*), giovani che sebbene dimostrino di avere ottime capacità nel seguire i programmi non sono socializzati alle richieste della scuola;
- gli studenti che “stanno fuori” (*stop out*), ragazzi che abbandonano per un periodo limitato la scuola salvo farvi ritorno o nel corso dello stesso anno scolastico o in quello successivo;
- i “tranquilli” (*quiet dropouts*) coloro che non presentano particolari fattori di rischio durante il percorso di crescita;
- i “male adattati” che si caratterizzano per la presenza di problematiche di tipo esternalizzante;
- i “disimpegnati” caratterizzati da una mancanza di interesse e coinvolgimento per la scuola;
- a basso rendimento (*low-achiever*), per i quali le difficoltà nell’apprendimento delle materie scolastiche sembrano costituire la principale determinante;
- “separati in casa” (*in school drop out*), che sebbene siano presenti in classe non sono motivati al raggiungimento dei titoli scolastici;
- i “parcheggiati” (*tuned-out*), coloro che continuano a frequentare la scuola, ma senza essere sintonizzati con il sistema formativo, che percepiscono come poco importante per la loro vita; non rinunciano alla scuola, giusto perché hanno una rete amicale estesa e non vedono alternative valide all’esterno.

L’associazione tra fallimento scolastico e problematiche esternalizzanti quali l’aggressività e i comportamenti oppositivi è stata evidenziata da vari studi che hanno sottolineato come i soggetti più aggressivi tendano spesso a essere isolati dal gruppo con una conseguente riduzione delle opportunità di partecipazione alla vita scolastica. La relazione fra aggressività e abbandono inizi, infatti, a strutturarsi già nella prima infanzia culminando in una fase di disimpegno scolastico prima e di abbandono poi. Ad analoghe conclusioni giungono altri studi che, analizzando le traiettorie del comportamento di aggressione fisica, hanno evidenziato come i ragazzi che presentavano persistenti ed elevati livelli di aggressività fisica sin dagli anni dell’infanzia avevano una probabilità maggiore – anche fino a sei volte – dei compagni di abbandonare la scuola.

Si tratta di tipologie che si mescolano (ad esempio chi incontra difficoltà spesso reagisce con aggressività e rifiuto) e che cambiano nel tempo (oggi i giovani sono certo più passivi e abulici che in passato) che richiedono analisi e modalità d’intervento individualizzate.

1.4 Alcune caratteristiche del fenomeno in Italia ed echi nei progetti

In Italia l’istruzione obbligatoria prevede una durata di 10 anni (fino a 16 anni di età) e comprende il primo ciclo di istruzione e i primi due anni della scuola secondaria di secondo grado o dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionali di competenza regionale. Inoltre, tutti hanno il diritto/dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni (all’interno del sistema di istruzione) o, comunque, fino al conseguimento di una qualifica

professionale (all'interno del sistema di istruzione e formazione professionale) entro il 18° anno di età (legge n. 53/2003) (Scalmato, Angotti, 2011).

In Italia la dispersione scolastica interessa la scuola secondaria di I grado in forma estremamente contenuta; mentre è presente in modo più significativo nella scuola secondaria di II grado. Un'osservazione più ravvicinata permette di evidenziare che per quanto riguarda il tasso di dispersione nella scuola secondaria di I grado, esso tende a zero nelle realtà economicamente più evolute, ma l'insuccesso scolastico, sommandosi all'evasione formale e all'evasione di fatto (iscrizione senza frequenza), fa sì che il diploma dell'obbligo non venga comunque raggiunto da una quota di alunni non trascurabile sul piano nazionale, in maniera quasi esclusiva nelle regioni meridionali e in alcune aree metropolitane. Già nelle scuole primarie sono riscontrabili "tracce precoci" dell'abbandono e dell'insuccesso, che rivelano la necessità di intervenire con logiche mirate, ma il ciclo a maggior rischio, dove si gettano precocemente le basi degli abbandoni nella scuola secondaria, è quello della scuola secondaria di I grado, che rappresenta il passaggio davvero difficile per gli alunni più deboli e meno motivati.

Per quanto riguarda il ciclo di II grado, malgrado i miglioramenti realizzati (il tasso di abbandono è passato dal 25,3% del 2000 al 21,9% del 2005 e al 20,6 del 2006), in Italia il fenomeno dell'abbandono ha valori comunque superiori alla media dell'Europa (15,9% nel 2000, 14,9% nel 2005). È nelle regioni meridionali che si raggiungono percentuali particolarmente alte: 25% in Campania, 27,7% in Puglia, 17,7% in Calabria e 30,4% in Sicilia (Benadusi, Niceforo, 2010). Si è ancora quindi lontani dall'obiettivo di Lisbona per il 2020 di giungere a una media del 10% di precoci fuoruscite dai percorsi di studio obbligatori (Censis, 2011; Save the Children Italia, 2011).

Già circa 10 anni fa le ricerche del Ministero della pubblica istruzione (Ministero della pubblica istruzione, 2000) evidenziavano alcune correlazioni che, pur non essendo causali, permettono – in un'ottica sistemica – di individuare delle relazioni critiche interessanti per la programmazione degli interventi di prevenzione della dispersione scolastica e di contrasto dell'esclusione sociale:

- la combinazione sottosviluppo/povertà con degrado ambientale urbano sembra essere la correlazione che in assoluto produce la maggiore spinta ad anticipare l'uscita dal sistema scolastico-formativo; è il punto più debole del sistema, come si può cogliere nei quartieri emarginati e poveri delle aree metropolitane, soprattutto del Sud (Scannavini, 2011).
- Un'altra stretta correlazione è riscontrabile tra sistema di offerta territoriale e dispersione scolastica, le fragilità nella proposta pedagogica della scuola connesse alle carenze e agli scollamenti tra le agenzie educative e formative territoriali rappresentano un'altra dimensione di vulnerabilità del sistema.
- Infine una relazione importante è riscontrabile tra dispersione scolastica, dimensioni familiari – di tipo culturale e sociale – e caratteristiche personali del ragazzo che tende all'autoemarginazione e alla demotivazione.

A questo punto pare interessante anticipare che gli orientamenti e i contenuti delle ricerche sintetizzati sinora trovano riscontro nelle riflessioni e negli orientamenti delle città riservatarie.

Alcuni progetti analizzati individuano esplicitamente come modello di intervento quello sistemico, ad esempio Brindisi con il progetto *La casa di Pollicino*, Catania, con il progetto *Diritto allo studio* e Roma con *Prevenire il disagio con l'integrazione scolastica*, pongono in evidenza l'importanza di osservare e di valutare la relazione tra i fenomeni o i problemi in base al perduto o ritrovato equilibrio del sistema stesso, e non relativamente al buono o cattivo funzionamento di un suo singolo elemento.

Alcune esperienze si pongono invece nella prospettiva della mediazione tra più attori per rafforzare i fattori di protezione: ad esempio, il progetto di Catania *Attività sportive, ricreative, culturali: scuola e gioco* mette in risalto come «attraverso l'accompagnamento educativo dei minori e il sostegno alla genitorialità hanno ottenuto come risultato il miglioramento dei rapporti con la scuola per il 50% delle famiglie prese in carico».

Nell'iniziativa di Palermo *Il baco e la farfalla* viene sottolineato come «il progetto si è attivato nei contesti territoriali particolarmente difficili e a rischio di emarginazione sociale al fine di intercettare la domanda di aiuto tra quanti, soprattutto minori e adolescenti, non si rivolgono ai servizi». È questo un progetto che si sviluppa per contrastare la dinamica prima evidenziata del legame tra abbandono e degrado ambientale urbano, le attività, attivate già dal 1999, si propongono infatti di affrontare il disagio minorile diffuso nella Circoscrizione III della città di Palermo, causato dall'alto tasso di devianza minorile e dalla mancanza di riferimenti educativi.

2. Le principali dimensioni di intervento per il contrasto della dispersione scolastica come rischio di esclusione sociale

La progettazione sul campo derivante dai principali filoni interpretativi del fenomeno tende a privilegiare differenti dimensioni di intervento, che qui si riassumono brevemente perché trovano ampia eco nei contenuti delle esperienze analizzate.

2.1 La dimensione culturale

Da anni si sono sviluppate analisi sull'incidenza della cultura nella sua dimensione familiare e sociale sul fenomeno della dispersione scolastica.

Un peso consistente è esercitato dalle culture familiari: il patrimonio culturale rappresenta un forte discrimine rispetto ai processi di inclusione sociale perché la famiglia svolge ancora un ruolo centrale, soprattutto fino ai 12-13 anni, indirizzando modelli di socializzazione e incidendo sulle capacità effettive di apprendimento. Questa chiave interpretativa permette di evidenziare il fenomeno sia nelle aree con una prevalenza di degrado sociale sia in quelle di maggior benessere. La categoria delle culture familiari è utile, infatti, comprendere per meglio le forme della dispersione registrate nelle aree economicamente più sviluppate, dove sembra circolare una cultura familiare del lavoro riassumibile con il detto “meglio due buone braccia da lavoro che un pezzo di carta”. Il sistema familiare, qui spesso anche il perno dello sviluppo economico, è quello che tende a respingere l'idea dell'utilità del titolo di studio superiore per affermarsi nella vita lavorativa o ne sostiene la sua irrilevanza rispetto ai futuri progetti occupazionali (Zurla, 2004).

Sul piano sociale, i grandi orientamenti culturali dominanti interagiscono pertanto con le culture familiari: uno stimolo a innalzare i livelli di educazione e istruzione si scontra con forti condizionamenti negativi che possono privilegiare una cultura dell'immagine, del denaro e dell'edonismo. Si riscontra anche una rappresentazione diffusa a livello istituzionale (scuole, servizi sociali) che è sottesa alla fatica con cui vaste aree del Paese (specie le regioni meridionali) hanno aderito all'innalzamento dell'obbligo scolastico: l'ampliamento della formazione non è visto come opportunità per una maggiore inclusione, ma anzi ci si prefigura l'immissione precoce nel mercato del lavoro, sia pure precario, come maggiormente facilitante i processi di socializzazione.

Dal punto di vista dei contesti oggettivi e soggettivi dell'abbandono, alcuni studi indicano che nell'abbandono della scuola primaria sembrano determinanti i fattori di natura socio-culturale che riguardano la famiglia, mentre sul fallimento a livello della scuola secondaria, in particolare di II grado, incidono soprattutto alcune variabili di tipo personale,

come la perdita di significato della formazione culturale quale fonte di riconoscimento sociale e realizzazione personale (Liverta Sempio, Confalonieri, Scaratti, 1999).

2.2 La dimensione familiare

Le ricerche longitudinali (Trussoni, 2010) sottolineano come sia frequente la relazione fra alti livelli di rischio di abbandono in età adolescenziale e la percezione di un sistema familiare caratterizzato da una debole capacità di supporto reciproco e da una scarsa importanza attribuita alla dimensione scolastica. Nel tempo tale percezione si concretizza in uno stile educativo genitoriale piuttosto trascurante, come se la dimensione scolastica fosse disinvestita dall'intero sistema familiare, più che dal singolo individuo. Tali quadri sembrano coincidere con quello che è definibile uno stile genitoriale trascurante/rifiutante, perché caratterizzato da uno scarso controllo disciplinare e da una debole risposta anche in termini di vicinanza e supporto emotivo.

Rispetto alle connessioni e alla compresenza fra diversi comportamenti disadattivi (delinquenza, aggressività, *drop out* scolastico e uso di sostanze), si ipotizza la presenza di un'associazione predittiva fra variabili di tipo biologico-temperamentale, familiare e ambientale, che possono strutturarsi come fattori di rischio o fattori di protezione che predispongono o tutelano dalla messa in atto dei comportamenti devianti.

2.3 La dimensione personale

Un filone di analisi ha indagato due dimensioni del sé, la "padronanza" e il "livello di aspirazioni", evidenziando come sia soprattutto quest'ultima dimensione a differenziare i *drop out* dagli altri. È il livello di aspirazioni che sostiene le motivazioni del soggetto a impegnarsi di fronte alle difficoltà in vista di obiettivi perseguibili; si può dunque ipotizzare che i ragazzi che abbandonano la scuola abbiano maggiori difficoltà a pianificare le proprie azioni in funzione di uno scopo e a differire la gratificazione immediata dei propri bisogni, condizione necessaria per sopportare lo sforzo che l'impegno scolastico richiede (Bacchini *et al.*, 2008).

Nel novero delle caratteristiche personali merita una particolare attenzione il fattore di protezione costituito dalla prosocialità le cui relazioni con il rendimento scolastico sono state messe in luce da alcuni studi longitudinali realizzati nel contesto italiano (Caprara *et al.*, 2002; Pastorelli *et al.*, 2002). Questi hanno confermato il positivo contributo predittivo e indipendente del comportamento prosociale, già esibito nell'infanzia sul profitto scolastico e sul mantenimento di relazioni positive con i compagni negli anni di scuola superiore.

Emergono come significativi anche i problemi legati alle storie dei ragazzi e delle loro famiglie: si pensi ai casi di bambini o ragazzi le cui famiglie siano emigrate o alle situazioni di divisione familiare.

Negli studi longitudinali, particolarmente significativa è la correlazione negativa fra i livelli di rischio di *drop out* a 17 anni e il livello di autostima già a 12 anni; si è quindi davanti a ragazzi/e strutturalmente più vulnerabili e, quindi, più inclini a percepirsi come "in difficoltà" nel rispondere alle richieste di apprendimento. In altre parole, è come se la storia di questi studenti fosse già stata segnata da una tendenza a uno scarso senso di autoefficacia percepita. In tal senso, il malessere che lamentano rispetto alla dimensione scolastica, risulta avere un antecedente in una loro precedente convinzione di non essere capaci di sostenere le richieste scolastiche e, quindi, di dover probabilmente indirizzare altrove le proprie risorse cognitive. Tale dato conferma le impostazioni teoriche secondo cui i soggetti più vulnerabili al rischio di sperimentare importanti cadute in termini narcisistici, tendono a riversare tali problematiche nel modo in cui organizzano ed elaborano l'esperienza scolastica, perché strutturalmente più esposti a sperimentare vissuti di inadeguatezza a fronte di insuccesso scolastico, o inclini a realizzare le profezie sul proprio sé scolastico, il cd "effetto Rosenthal

o della profezia” che si autoavvera. Similmente, viene confermata anche la forte tendenza a esternalizzare la responsabilità del proprio disagio sull’ambiente scolastico, che è percepito come fonte di frustrazione, per cui si strutturano meccanismi difensivi che allontanano lo studente dalla convinzione di poter intervenire costruttivamente sulla realtà (Trussoni, 2011). Nell’ambito della più generale considerazione che gli alunni più vulnerabili su piano personale e sociale, sono più esposti al rischio di dispersione, vi è la situazione dei ragazzi vittime di bullismo. I ragazzi più deboli sotto il profilo della capacità di “auto-difesa” di fronte alle condizioni di intimidazione ambientale, interna ed esterna alla scuola, sono anche quelli con una particolare esposizione al rischio di abbandono. Il fenomeno del bullismo o del teppismo scolastico costituisce insomma un nuovo fattore di rischio soprattutto per quei ragazzi più vulnerabili, non supportati adeguatamente dalla propria famiglia e non compresi dalla scuola, che sono costretti a vivere la scuola come un luogo “a rischio”, dove si presenti alla fine la scelta tra la condivisione dei valori “di banda” e il ridimensionamento passivo della partecipazione o della motivazione scolastica. Interessante è in questo senso il progetto di Napoli *Centro per la mediazione sociale* che “costituisce una pratica innovativa nell’ambito della mediazione scolastica e familiare, predisponendo attività volte a incrementare la collaborazione e a ridurre i conflitti nell’ambito familiare e nell’ambito scolastico: si offre infatti un servizio di mediazione per la risoluzione dei conflitti che si sono sviluppati in ambito scolastico e sociale con incontri condotti da operatori esperti”.

2.4 La dimensione scolastica

L’analisi della dispersione scolastica non può prescindere ovviamente anche da un’analisi *sulla scuola e sul sistema di offerta*. Va considerato come i progetti analizzati solo in minima parte interagiscono con questa dimensione che è più interna alla scuola e rispetto alla quale i margini di scambio sono piuttosto bassi: la caratteristica attuale delle progettualità *ex lege* 285 è marcatamente territoriale. Tuttavia – in un’ottica sistemica – è utile soffermarsi su alcune riflessioni senza le quali il lavoro di prevenzione e contrasto non sarebbe possibile.

Un aspetto critico è rappresentato dall’assenza di un quadro di stabilità e di continuità sia nella struttura dei cicli formativi sia nei criteri di reclutamento, mobilità e assegnazione del personale docente, troppo instabile nel suo rapporto con la popolazione scolastica.

Un’altra area di osservazione riguarda la qualità dei percorsi didattici, troppo rigidi rispetto agli interessi e agli stimoli più spontanei dei bambini e dei ragazzi; la sconnessione tra teoria e pratica, le metodologie di apprendimento; le strumentazioni.

La dispersione oggi viene letta in modo critico come rivelatrice di una grave malattia della scuola stessa, che colpisce i ragazzi che ne fuoriescono e gli stessi insegnanti che non trovano risorse per fronteggiare il problema «un tasso alto di dropping out/caduta fuori non rivela tanto anomalie specifiche e riassorbibili quanto piuttosto una possibile malattia del sistema che, così come accade per ogni sintomo, chiama a una terapia capace di fare vivere tutto il corpo del sistema in modo tendenzialmente più sano» (Pirozzi, Rossi Doria, 2010, p. 6).

La scuola sembra essere lontana da una sostanziale equità, non soltanto nel non riuscire a compensare in qualche modo le differenze (legate al livello sociale, economico, culturale degli studenti e al tipo di scuola frequentata), ma anche nel non riuscire a garantire a tutti gli studenti una sostanziale uguaglianza di opportunità. Si scontrano da anni – sul piano degli orientamenti – due modelli: una scuola aperta a tutti interpretata in maniera minimizzante che ha abbassato la qualità dell’offerta per favorire – apparentemente – l’inclusione di tutti; un modello selettivo – attivato soprattutto nella scuola secondaria di II grado che produce una forte espulsione (Benadusi Niceforo, 2010).

L'indagine Ocse Pisa conferma un impoverimento culturale e l'evidenza che nel contesto italiano a un innalzamento della quantità di tempo nella scuola non è corrisposto un aumento della qualità degli apprendimenti. Gli studenti della scuola italiana hanno infatti un significativo ritardo nei livelli di competenza, ovvero nella capacità di utilizzare conoscenze e abilità nei diversi contesti di vita. Rispetto alla prospettiva della comunità educante, è da evidenziare come una nota critica sia rappresentata dal clima negativo nella scuola che incide significativamente sulla qualità dell'esperienza: ovverosia il rapporto con insegnanti e compagni, la percezione dell'importanza dell'apprendimento, l'interesse per le proposte scolastiche e le sollecitazioni dell'extrascuola (Dettori, 2009).

In questo senso sembra che possano essere utili tutti quei servizi e progetti che vanno in una duplice direzione:

- la promozione di un contesto educante e partecipativo attraverso laboratori in orario scolastico o che prevedano interventi direttamente nelle scuole con sportelli di ascolto e orientamento anche attraverso l'utilizzo dei nuovi media. Tra gli altri, questi aspetti sono sviluppati in modo peculiare dai progetti di Roma *Centro di aggregazione Godzilla* e di Milano *Su la testa*;
- lo sviluppo di forme di supporto sociale attraverso i gruppi educativi, e in questo senso sono molto importanti tutti quei servizi o progetti che fanno del gruppo il contesto privilegiato di intervento. Ad esempio, a Napoli il progetto *Proseguendo relazioni significative* «ha garantito con continuità la funzione di sostegno, ascolto, orientamento e informazione, la funzione educativa e di contenimento. Si sono notati miglioramenti riguardo la capacità dei ragazzi di espressione e comunicazione, di argomentazione, narrazione e problematizzazione. Inoltre i ragazzi hanno imparato a cooperare, a interagire in modo positivo col gruppo dei pari, ad ascoltare e interpretare l'emotività propria e altrui».

2.4.1 La dispersione nella scuola secondaria

Un aspetto critico è la connessione tra fase di *transizione* e aumento della dispersione più evidente nel primo anno della scuola secondaria di II grado. Dal punto di vista psicologico il cambiamento di contesto implica un adattamento a una situazione normativa e organizzativa diversa che richiede la tolleranza del disorientamento, competenze per posizionarsi, disponibilità a una nuova progettualità di vita. Il disorientamento caratterizzante la fase adolescenziale, momento estremamente delicato di “passaggio” verso l'età adulta, rende i ragazzi più sensibili ai fattori di rischio sopra elencati rispetto a una gestione degli stessi in età matura.

Alcune ricerche longitudinali si soffermano soprattutto sulla preadolescenza e adolescenza connettendo il rischio di abbandono alla specifica fase del ciclo di vita (Palmonari, 1997; 2001). L'insuccesso scolastico quindi può essere considerato come manifestazione di perturbazioni più o meno gravi, transitorie o durature dell'adolescenza, in cui il disorientamento viene esteso dal “generale al particolare” dell'esperienza scolastica con insofferenze, malumori, segnali di malessere tutti amplificati e focalizzati nel contesto di formazione. Il progetto di Torino *Post terza media* esplicita non a caso come essenziale: «prevenire la dispersione scolastica presente soprattutto nel biennio delle scuole superiori, sostenere i ragazzi e aiutarli a creare una ‘forma mentis’ adatta al percorso di studi scelto, aiutare i ragazzi ad acquisire un metodo di studio con il quale poter proseguire autonomamente negli anni successivi, prevenire il disagio attraverso attività integrative al sostegno scolastico».

Gli esiti della transizione sono connessi – secondo alcune ricerche (Trussoni, 2010) – al contesto sociale e ambientale in cui si verifica, alle risorse personali psicologiche, sociali,

emotive della persona, al supporto sociale che può ricevere, alle strategie di fronteggiamento che può mettere in atto.

Nell'ultimo rapporto Censis (2011) non a caso si rileva che abbandoni e irregolarità sono sovente la conseguenza di un fenomeno più ampio di disaffezione allo studio, determinato anche dalla carenza di prospettive di lavoro e da incerte traiettorie di vita futura. Secondo il 54,4% dei dirigenti scolastici intervistati, tra i propri allievi prevale la propensione a continuare negli studi, ma spesso senza un progetto di vita e di lavoro.

Le scarse aspettative nei confronti dello studio, ascrivibili alla sfiducia e al senso di precarietà, innescano quindi nei ragazzi un processo di disimpegno verso la scuola che si manifesta in atteggiamenti omissivi che spesso esitano in un rendimento adeguato alle proprie capacità.

«Quello che molti insegnanti definiscono con 'svogliatezza', in realtà è il sintomo più evidente di una problematica ben più profonda che si può delineare come "sofferenza scolastica" (Celia *et al.*, 2010, p. 13). La scuola e le sue attività vengono viste come inutili, non in sintonia con i "saperi" che il giovane vorrebbe possedere e con le competenze che possono dare un risultato anche nella vita quotidiana. Questa sofferenza rappresenta un parametro che dovrebbe essere preso in considerazione in futuro per riconoscere i soggetti più a rischio di abbandono scolastico, ma soprattutto che hanno a che vedere con una ricerca di altri spazi rispetto la scuola dove "imparare" (Celia *et al.*, 2010, p. 13). Talvolta questi "altri spazi" possono essere rappresentati da attività extrascolastiche; in altri casi è il gruppo dei pari a rappresentare questa dimensione di alterità e di "evasione dalla routine", che può sfociare – quando si configura come spazio di vita alternativo a carattere trasgressivo o deviante – in una radicale "evasione scolastica".

A Torino l'Associazione che gestisce *Idea di strada Mirafiori Sud* constata «come i giovani a rischio condividano una subcultura con norme interne di comportamento e valori esistenziali propri. L'exasperazione di tali codici rafforza l'autoesclusione e incrementa atteggiamenti di sfiducia e antagonismo nei confronti della società». A Milano l'obiettivo del progetto *Calimero* «è sostenere l'apprendimento e rafforzare la motivazione allo studio dei minori, sia attraverso la definizione di percorsi complementari e integrati all'attività curriculare (in accordo con i minori, con le famiglie e con l'istituzione scolastica), sia attraverso la proposta di esperienze in ambito extrascolastico capaci di rafforzare l'autostima e l'immagine di sé di minori che, per il contesto familiare in cui vivono, rischiano di crescere con la convinzione che il proprio futuro sia già predefinito».

Nell'intervenire su questo fenomeno, un aspetto interessante è anche quello relativo alla *questione di genere*: si manifesta, infatti, un forte divario medio tra la dispersione che interessa la popolazione femminile e quella che interessa la popolazione maschile, essendo in molti casi quest'ultima di dimensioni quasi doppie rispetto alla prima. Questa differenza può essere spiegata in relazione alla rilevanza dei modelli di leadership offerti dall'istituzione scolastica, e cioè su come la femminilizzazione del personale docente rappresenti una criticità soprattutto nell'adolescenza quando la ricerca di modelli di leadership più attrattivi – per ragioni culturali e psicologiche – non può trovare riscontro in figure femminili.

L'area dell'istruzione professionale è quella a maggiore rischio di dispersione. I tassi di abbandono e di insuccesso che vi si registrano sono elevatissimi, superiori mediamente al 30%; il che vuol dire che ben un terzo di chi vi entra non raggiunge alcun titolo. Il dato non fa emergere differenze particolarmente significative tra le cifre delle regioni settentrionali e quelle delle regioni meridionali.

Sembra esservi una rappresentazione a specchio tra la qualità media degli studenti che accedono agli istituti professionali, le loro motivazioni, le condizioni sociali che esprimono,

e il pregiudizio culturale diffuso nel mondo della scuola, e non, secondo cui è opportuno che il ragazzo meno dotato (o non dotato affatto) scelga il percorso “delle professionali”. Si è stabilita cioè una traiettoria che porta dalle zone a rischio della scuola secondaria di I grado alla scuola secondaria di II grado professionale alla fuoriuscita dal sistema, contenuta solo dalle “promozioni per disperazione”.

A Venezia il progetto *Orientamento scolastico* cerca di agire proprio su tali meccanismi poiché si propone di «aiutare i ragazzi e le loro famiglie nella scelta degli studi dopo la scuola secondaria di I grado. L'obiettivo del progetto è prevenire l'insuccesso e l'abbandono scolastico sviluppando nell'alunno la conoscenza di sé in relazione agli interessi, alla capacità e alle attitudini; favorire la motivazione allo studio; promuovere la capacità di autovalutazione l'autonomia di programmazione tramite incontri propedeutici con gli insegnanti, attività in classe e momenti di approfondimento individuali con alunni e genitori».

2.5 La dimensione della relazione tra scuola e famiglia

Come già anticipato, una relazione cruciale è quella tra famiglie e scuola, che dovrebbe rappresentare un potenziale di sviluppo. La *teoria del capitale umano* evidenzia come la persona investe in istruzione per acquisire quelle conoscenze che incrementano la sua produttività e le remunerazioni attese. In questo senso si potrebbe ipotizzare che la crisi dell'investimento nello studio da parte delle famiglie sia collegata al reddito attuale o alla preoccupazione delle spese necessarie per mantenere i figli agli studi. Tuttavia le ricerche evidenziano che non è così, al contrario, un ruolo preponderante nel determinare le disuguaglianze delle possibilità di successo dei ragazzi è giocato da altri fattori, per esempio il titolo di studio dei genitori, una sottovalutazione del ruolo dell'istruzione nel destino dei figli, la presenza di atteggiamenti anti istituzionali e/o di presunzione verso la scuola, un complessivo e generalizzato allentamento delle responsabilità di ruolo interne alla famiglia, e infine una marcata tendenza alla “delega” (Nosvelli, 2011). A Palermo il progetto *SED* individua la criticità di questo snodo e ci lavora con «l'obiettivo di sostenere il ruolo genitoriale con particolare attenzione alla gestione della vita quotidiana, alla relazione genitori-figli, ai percorsi educativi sostenibili prevenendo e contrastando il rischio dell'evasione scolastica, le difficoltà di apprendimento e di socializzazione, attraverso azioni di sostegno alla gestione della vita quotidiana, mediazione nella relazione famiglia-servizi, coinvolgimento genitori nel lavoro educativo».

3. Effetti sociali della dispersione scolastica

3.1 I rischi di esclusione sociale nella vita dei “drop out”

I dati statistici segnalano che la dispersione scolastica comporta delle conseguenze molto concrete sulle vite dei giovani (Rossi Doria, 2008):

- hanno un'aspettativa di vita di vari anni inferiore alla media e a causa della mancanza di informazione utilizzano male i diritti sociali e civili;
- accedono con più difficoltà al mercato del lavoro e al lavoro stabile;
- faticano ad apprendere e a cambiare lavoro e dunque a migliorare nel corso della vita;
- sono più esposti a dipendenze e a rischi di devianza, di sofferenza psicosociale ed emarginazione.

L'istruzione pertanto non è un valore solo per i suoi effetti economici, ma anche per i suoi effetti sulla partecipazione alla vita sociale e culturale della propria comunità.

Nella fase dell'adolescenza, quando l'individuo è alla ricerca di conferme e di affermazione del proprio io, il fallimento scolastico assume un valore molto più negativo dell'insuccesso didattico poiché si riflette su tutta la sfera dell'autostima. È ampiamente dimostrato dalla psicologia sociale che gli esiti positivi riportati nella scuola dell'obbligo contribuiscono ad acquisire sicurezza nelle proprie capacità, favorendo un investimento verso l'impegno sociale e la progettualità per il futuro. Il ragazzo che durante gli anni della scuola accumula insuccessi, convincendosi di non riuscire perché incapace, è possibile che riproponga le medesime modalità incerte e insicure anche da adulto specie nella sfera lavorativa.

Le ragazze e i ragazzi che sperimentano una caduta nei livelli di autostima a seguito di basse performance scolastiche possono reagire allentando difensivamente i loro legami con la scuola, percepita come fonte di frustrazione. Il ragazzo, cioè, cerca di fare fronte ai sentimenti di autosvalutazione conseguenti al fallimento scolastico adottando soluzioni che possono esitare sia in comportamenti attivi, di tipo distruttivo, sia in un ripiegamento nell'isolamento di tipo depressivo. Anche in questa riflessione emerge la centralità della relazione tra pari, come mediatrice per modificare in senso positivo un percorso vulnerabile o accelerare esiti di abbandono, nelle polarità estreme di banda/branco o gruppo. Infatti, se all'interno di questo processo, interviene come mediatore il rifiuto da parte del gruppo di coetanei e l'associazione con pari devianti, le possibilità che il rifiuto scolastico si concretizzi in un abbandono e nell'inserimento in circuiti di marginalità sono molto alte (Affuso, Bacchini, 2009). A Roma il progetto *Tutoriamo la salute* cerca di agire su tali aspetti ponendosi l'obiettivo di «migliorare il rendimento scolastico e sostenere l'inserimento psicosociale degli studenti più a rischio di devianza e disagio scolastico affinché aumenti in loro l'autostima; valorizzare questi stessi studenti, come educatori tra pari, all'interno della scuola e nei gruppi di aggregazione spontanea facendo loro svolgere attività di informazione e dissuasione all'uso di sostanze stupefacenti, in vista di una nuova percezione del sé nei confronti della comunità di appartenenza, di sé stessi, e delle persone con le quali interagiscono (insegnanti compresi)».

Coloro che falliscono nei percorsi formativi arrivano al mondo del lavoro con una duplice difficoltà: non hanno gli strumenti necessari per svolgere le mansioni (conoscenze, abilità competenze) e allo stesso tempo sono più vulnerabili alle difficoltà perché non hanno fiducia in se stessi e non mostrano costanza nel portare avanti un compito.

Nella riflessione sull'impatto della dispersione scolastica a lungo termine, l'attenzione dedicata negli ultimi anni da studiosi e *policy makers* alle conseguenze del fenomeno dell'abbandono scolastico «derivano dal fatto che i risvolti economici sono molto penalizzanti sia sul versante microeconomico, in termini di effetti sul reddito e sulla carriera di ciascun drop out, sia sul versante macro-economico, se si valuta l'impatto della mancata crescita delle nazioni derivante dal mancato capitale umano» (Nosvelli, 2011, p. 3). L'esclusione dalla scuola e l'incapacità di trovare e/o mantenere un impiego può favorire l'ingresso nei circuiti dell'illegalità che in molti casi offre incentivi allettanti (sia materiali che relativi alla gratificazione di sé) per i giovani disimpegnati (Dettori, 2009).

3.2 Dispersione scolastica e devianza minorile

Nell'ambito dell'esplorazione dei nessi tra dispersione scolastica ed esclusione sociale è necessario soffermarsi sulle connessioni con la devianza minorile.

Dall'analisi della letteratura sull'argomento (Dettori, 2009) emerge che il disimpegno scolastico non può essere considerato una causa della devianza perché in molti casi i ragazzi commettono reati pur frequentando ancora la scuola. Va però evidenziato che sovente i ragazzi che poi vengono coinvolti in procedure giudiziarie non hanno concluso con successo i cicli di formazione obbligatoria.

Alcuni di essi, inoltre, non hanno beneficiato di interventi di recupero e di supporto perché provenienti da contesti familiari poco disposti a una collaborazione con la scuola.

Sembra in effetti che i ragazzi che commettono reato da minorenni facciano fatica a investire su un obiettivo e a perseverare nel portare avanti un compito. E la difficoltà di questi giovani non riguarda – come già accennato in precedenza nelle riflessioni sulla dimensione personale – solo le prestazioni scolastiche ma anche quelle lavorative.

Il quartiere e i suoi abitanti rappresentano spesso per questi ragazzi, cresciuti troppo in fretta ma rimasti fragili e immaturi, l'unico punto di riferimento e il solo modello di vita possibile. Per queste ragioni vi è una maggiore probabilità che vengano reclutati da parte della malavita, che rappresenta a volte l'unica possibilità di mobilità sociale, seppur nella devianza (Schermi, 2008).

Tra i progetti che si è scelto di approfondire, si troveranno allora alcune esperienze che hanno come focus il lavoro con i ragazzi entrati nei circuiti penali, la scelta è stata determinata dall'obiettivo di individuare buone pratiche di "riduzione del danno" in un'ottica di prevenzione secondaria e terziaria.

Sussiste, infatti, è un interesse convergente tra gli studi di prevenzione precoce della criminalità e gli interventi di contrasto all'esclusione sociale. Il pensiero alla base di molti studi di prevenzione evolutiva non a caso è connesso al modello *process oriented* dei fattori di rischio declinato nelle connessioni con l'esito delle traiettorie devianti per ottenere un riconoscimento precoce dei problemi di carattere criminale o psicologico. All'interno di questo approccio i programmi e gli interventi di prevenzione precoce del disagio, quali aiuto alle famiglie a basso reddito, gli interventi scolastici volti a ridurre l'assenteismo e l'abbandono, il sostegno alle famiglie dei ragazzi in difficoltà, costituiscono buone pratiche e misure 'evolutive' di prevenzione della criminalità. Un altro approccio in espansione è quello della *giustizia riparativa* caratterizzata da una gestione sempre più amministrativa (e non giurisdizionale) delle misure di controllo per i minorenni. «Le tendenze attuali nelle politiche europee in materia di giustizia minorile sono orientate all'ampliamento delle misure educative e di formazione per la riabilitazione del minore autore di reato e all'implementazione delle misure di 'giustizia riparativa'. I giovani hanno bisogno di comprensione, di tolleranza e apertura mentale da parte degli adulti, al fine di affrontare i loro problemi di integrazione. Approcci di tipo riparativo sono strumenti positivi per rinforzare il senso di responsabilizzazione e sono conformi ai modelli tradizionali di un sistema di giustizia penale fondato sull'educazione» (Dunkel, 2010, p. 52-53).

4. Gli interventi che caratterizzano la progettualità 285

Per sintetizzare la molteplicità di strategie di intervento che si trovano nei progetti 285 analizzati, ci sembra utile nella prospettiva della comunità educante, utilizzare le considerazioni che emergono dalle diverse ricerche, in particolare da quelle che assumono l'approccio *processed oriented* (Trussoni, 2010; Affuso Bacchini, 2009). Questi studi delineano cinque dimensioni strategiche di intervento, e sono quelle stesse che risultano sottese in modo significativo alle scelte progettuali e operative dei progetti. Tali dimensioni sono:

- la dimensione personale, gli elementi di attenzione sono l'autostima, il tipo di strategie di fronteggiamento delle difficoltà e dei cambiamenti, le esperienze di maltrattamenti/abusi, l'attribuzione di significato agli eventi della vita, lo stile di apprendimento, le attribuzioni causali, il *locus of control*, l'atteggiamento verso la delinquenza; il comportamento delinquenziale, i comportamenti di ricerca del rischio e la motivazione scolastica;

- la dimensione familiare, in questo caso gli aspetti che hanno maggiore influenza sono i rinforzi ambientali sulla dimensione dell'apprendimento, le possibili identificazioni positive, il familismo (doveri familiari e coesione), il controllo genitoriale;
- la dimensione sociale, il supporto sociale, i livelli di stress ambientale, l'esposizione alla violenza, la qualità dell'ambiente scolastico, il tipo di rapporto con le figure educative, le relazioni con gli insegnanti;
- la dimensione relazionale, la socializzazione nel gruppo dei pari, il grado di diffusione di comportamenti devianti fra i coetanei;
- la dimensione descrittiva, il rendimento scolastico, il livello di assenteismo da scuola, gli interessi socioculturali, il tipo di percezione rispetto alle offerte del mondo del lavoro.

Tra gli aspetti caratterizzanti le cinque dimensioni indicate sopra, alcuni si sono rivelati avere un'influenza determinante nell'indirizzare una traiettoria individuale in senso positivo o negativo. In particolare, le variabili che sistematicamente mantengono il loro peso causale nel corso della crescita sono:

- per quanto riguarda i fattori di protezione: il livello di autostima, le abilità di *coping* e il supporto sociale;
- per quanto riguarda i fattori di rischio: il livello di ricerca del rischio, l'attitudine verso i comportamenti delinquenti e l'affiliazione con pari devianti.

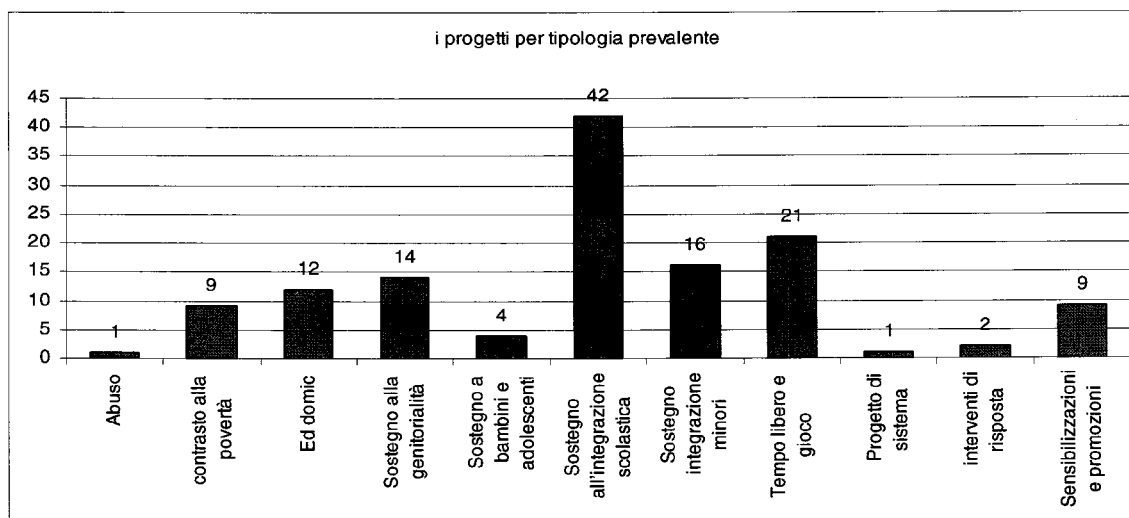
Le variabili "relazionali" hanno un peso maggiore, sia in termini di rischio, ad esempio la delinquenza fra coetanei, che di protezione, ad esempio il supporto sociale nel gruppo amicale.

Le analisi inoltre mostrano come nella preadolescenza (12-14) vi sia un maggior peso delle variabili familiari sul piano culturale, motivazionale e relazionale; mentre nell'adolescenza (15-17) prevalgono la dimensione soggettiva e l'influenza del gruppo dei pari.

Come descritto nel prosieguo, gli interventi proposti dalle diverse città – collocandosi in modo congruo con gli orientamenti nazionali – scelgono di lavorare su queste dimensioni con diverse sottolineature secondo gli specifici contesti territoriali e con differenti metodologie proponendo una gamma differenziata di interventi.

4.1 Tipologie di interventi

I 79 progetti della banca dati si collocano variamente e in modo non esclusivo nelle tipologie di intervento previste, anzi la maggior parte si posiziona in più di una tipologia in virtù della varietà degli obiettivi e delle azioni che si propone di realizzare.



La maggior parte degli interventi esaminati si posiziona nell'area del *sostegno all'integrazione scolastica*; questa scelta appare ambivalente: se da un lato una centratura forte del progetto sul nesso esclusione/intervento con la scuola appare molto congrua, dall'altro sembra far correre il rischio di ridurre il fenomeno della dispersione alla mancata integrazione dei ragazzi nel circuito scolastico. In realtà, come si vedrà poi nel dettaglio, non è così. Dalla lettura delle schede progettuali si osserva che dati il contesto in cui operano, le problematiche che intendono affrontare e le metodologie adottate quasi tutti i progetti che hanno come tipologia prevalente il sostegno all'integrazione scolastica cercano di affrontare il problema con laboratori di recupero delle carenze scolastiche, l'applicazione di nuove metodologie di apprendimento, e anche favorendo differenti forme di aggregazione e utilizzo del tempo libero. Per i contenuti espressi, inoltre, rientrano in questa classificazione anche gli interventi posizionati nella tipologia *sostegno ai bambini e adolescenti*.

Un'altra tipologia diffusa nelle scelte delle città è la promozione del *tempo libero e del gioco*: emerge molto chiaro, infatti, che l'utilizzo di attività del tempo libero in contesti più strutturati e protetti aiuta gli operatori nel lavoro con i ragazzi. Per esempio, l'utilizzo dello sport o del canto all'interno di una relazione educativa orientata a favorire l'inclusione, aiuta a sviluppare il senso di autostima e contribuisce a sostenere competenze e consolidare esperienze.

Inoltre c'è una quota di progetti (10) che individuano come target anche bambini molto piccoli (3-5 anni) e i loro genitori; essi si collocano quindi in una prospettiva di prevenzione primaria, perché propongono un intervento precoce che individua nel duplice focus bambini e genitori l'obiettivo dell'intervento per rafforzare le capacità dei piccoli e la funzione di supporto degli adulti. A questa area sono associabili – e a volte le stesse città compiono questa scelta – gli interventi di *sensibilizzazione e promozione* che hanno una caratterizzazione universalistica e aggregativa rivolta a grandi numeri di bambini e adolescenti, a volte con iniziative di natura stagionale, legate all'estate.

La tipologia di interventi di *sostegno all'integrazione dei minori*, a cui due città abbinano anche gli *interventi di risposta*, sono centrati prevalentemente su quelli che il rapporto 2009 definisce bambini con bisogni speciali, in particolare disabili e migranti. Sono iniziative focalizzate su problemi specifici in un'ottica non ghetizzante, ma anzi di accoglienza.

Gli interventi di *sostegno alla genitorialità* sono abbinati a diverse altre tipologie, si tratta in genere di iniziative promosse prevalentemente dalle città del Centro-Sud e

accomunate da un approccio territoriale comunitario in cui il coinvolgimento dei genitori è connesso al lavoro sulle motivazioni e sul rinforzo delle capacità di controllo.

Gli interventi collocati nella tipologia dell'*educativa domiciliare* sono caratterizzati prevalentemente da una metodologia che privilegia la presa in carico individualizzata sia centrata sulla domiciliarità sia realizzata sul territorio.

Gli interventi di *contrasto alla povertà* si caratterizzano per individuare come prevalente due situazioni problematiche: le aree di particolare degrado urbano e le situazioni familiari con bambini migranti. L'associazione con gli interventi di integrazione scolastica (7 progetti su 9) fa sottendere una visione che connette in modo esplicito dinamiche di esclusione sociale e dispersione scolastica.

L'unico intervento nell'area *abuso* è caratterizzato – nell'ambito di un più ampio lavoro di contrasto alla violenza – da iniziative sul tema del bullismo.

L'unico intervento che si posiziona come *progetto di sistema* è caratterizzato da un intervento molto ampio nella città e con le scuole con un respiro nazionale sui temi della prevenzione del disagio giovanile, ed è associato all'area del tempo libero.

I progetti esaminati sono riconducibili a quattro filoni o prospettive di approccio allo scopo di porre in relazione gli interventi previsti dai progetti 285 con le evidenze della ricerca in merito alle caratteristiche dei ragazzi e delle ragazze *drop out* e alle dimensioni di maggiore sensibilità su cui agire a fini preventivi o di ricomposizione di un percorso formativo interrotto:

1. la prevenzione del disagio;
2. il recupero e la seconda occasione;
3. i destinatari specifici;
4. la dimensione relazionale.

4.1.1 Il filone della prevenzione del disagio

Un raggruppamento possibile è quello delle azioni legate al “tempo libero e gioco” e “sensibilizzazione e promozione” – come descritte prima – nel filone generale che si colloca nella prevenzione del disagio. Anche alcune delle iniziative posizionate nel “sostegno all'integrazione scolastica” sono collocabili in questo ambito per la parte in cui prevedono azioni ampie. Il raggruppamento è reso possibile dal fatto che questi progetti sono connessi con l'idea che la dispersione affonda le sue radici “da lontano”. Correlando le iniziative ai criteri che vengono individuati dalla RBS sui progetti di prevenzione va sottolineata la convergenza sull'offerta di occasioni di centralità e protagonismo dei bambini e degli adolescenti nel loro percorso di maturazione e socializzazione. I progetti ascrivibili a questa area sono piuttosto trasversali e si propongono di affrontare il tema della prevenzione della dispersione in un'ottica di crescita culturale, integrazione dei saperi, motivazione allo studio basata su apprendimento significativo e gratificante, stimolazione dell'integrazione socio-affettiva-culturale, capacità di individuare i bisogni esistenziali, educativi, relazionali e formativi al fine di sviluppare la crescita, il rafforzamento e l'autonomia dei ragazzi. Abbastanza esemplificativo è Catania *Attività sportive, ricreative, culturali: attività ricreative 1ª Municipalità*, che tra i suoi obiettivi ha «offrire ai minori spazi di socializzazione e gestione del tempo libero in alternativa alla strada; coinvolgere i minori a un ruolo attivo nella personale crescita psicofisica, creando opportunità ricreative di sano interesse, potenziando l'autostima e la fiducia; sviluppare il valore della legalità; promuovere iniziative volte al recupero scolastico».

Dal punto di vista dei *destinatari* sono iniziative rivolte a un'ampia fascia di età e nella maggior parte dei casi coinvolgono i ragazzi fino all'adolescenza; sono progetti proposti per più annualità per cui offrono l'opportunità di monitoraggio.

Il loro significato all'interno dell'area di prevenzione del disagio è riconducibile all'obiettivo che perseguono di promuovere cultura quale *background* necessario a livello macrosociale e microterritoriale per sostenere la motivazione all'apprendimento e alla progettualità formativa. In questo senso sono ben allineati con gli studi che evidenziano nelle cultura (sociale e familiare) una dimensione centrale di intervento. Gli enti gestori propongono modelli culturali alternativi a quelli dominanti nel contesto, e tesi al recupero di competenze e ruoli sociali dei ragazzi partendo dal riconoscimento della loro identità, della loro autoefficacia percepita e della valorizzazione del gruppo sociale come risorsa.

Dal punto di vista dei *modelli di riferimento*, alcuni progetti tra quelli che rientrano in questa area sono ispirati ai principi dell'*empowerment* come a Torino *Idea di strada Mirafiori Sud*, che sottolinea di essere un progetto «fondato sui valori di emancipazione della persona e finalizzata ad accrescere la capacità individuale di esercitare un controllo attivo sulla propria vita», e anche a Roma, con il progetto *Centro di ascolto per la I e II infanzia* che sottolinea «Il modello, che è alla base di questa iniziativa è quello di una educazione alla salute bio-psico-sociale, nel senso di promozione del benessere, di empowerment e di autoefficacia».

Dal punto di vista dell'*offerta*, sono interventi che influiscono sui ragazzi, sulle famiglie e sul contesto promuovendo diverse forme di protagonismo. Ad esempio, vi è una quota di progetti collocati in questa area che propongono varie attività ludico ricreative, artistiche, culturali, musico-teatrali o sportive, (soprattutto giochi di squadra). Tra questi ad esempio a Catania *Attività sportive, ricreative, culturali: attività ricreative 7ª Municipalità giovani e dintorni spazi di incontro nella VII Municipalità* «le cui attività si orientano verso gli obiettivi di favorire la socializzazione e la relazione tra i minori appartenenti alla comunità locale; promuovere la creatività e il senso critico per un maggiore protagonismo sociale; promuovere stili di vita più sani e modelli positivi».

Alcuni progetti hanno anche la funzione – per la parte in cui si svolgono in estate – di presidio culturale in territori in cui, quando le scuole sono chiuse, l'offerta culturale e aggregativa è quasi assente. L'effetto su ampia scala di questi interventi è quello di aumentare il livello di informazione e consapevolezza della popolazione, ad esempio a Catania *Estate cittadina* prevede «la creazione di uno spazio in cui i minori possano approfondire tematiche atte a sviluppare il senso critico, la consapevolezza del sé, il rapporto con gruppi di pari, relazioni con il mondo esterno attraverso attività di gioco, laboratori e studio».

In queste esperienze sono ricorrenti i riferimenti metodologici ai principi *dell'educazione non formale e al learning by doing* ad esempio, a Roma nei progetti *Godzilla* e *Educativa di strada*; e anche alla didattica laboratoriale, alla *peer education* e all'apprendimento cooperativo ad esempio, a Napoli con *Proseguendo le relazioni significative*.

Le strategie utilizzate dai progetti di prevenzione vedono nel gruppo e nella rete una risorsa fondamentale per la crescita, l'inclusione, lo sviluppo di nuovi canali di comunicazione e sensibilizzazione espressiva. Questa scelta è coerente con gli studi che individuano nel gruppo di pari una funzione strategica come fattore protettivo o di rischio.

Un nodo critico di queste iniziative, essendo più centrate su una logica generica di prevenzione del disagio, è rappresentato dalla difficoltà di calibrare gli interventi sui problemi specifici connessi all'esclusione sociale. In questo senso anche le scelte metodologiche non sono mirate, ma spesso rientrano in più ampie visioni – importanti ma non congruenti con il tema specifico – legate all'animazione culturale e al gioco.