UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE GIURIDICHE
E STUDI INTERNAZIONALI

Corso di Laurea Magistrale in Istituzioni e Politiche dei Diritti Umani
e della Pace

LA DISPERSIONE SCOLASTICA NEI QUARTIERI PIÙ CRITICI DI NAPOLI E PALERMO: QUANDO L'ISTRUZIONE PUÒ RAPPRESENTARE LA CURA AL SUO STESSO MALESSERE

Relatore: Prof. Valerio Belotti

Laureanda: Viola Tofani
matricola N.1038517

A.A. 2013/2014

Ad Antonio, che non conosceva la bellezza,
e a tutti i bambini e i ragazzi che ho conosciuto
in questo lungo e bellissimo viaggio.

INDICE

Introduzione p. 7

CAPITOLO I

"La Dispersione Scolastica"

1.1. Definire la "dispersione scolastica" p. 12

1.2. Le componenti della dispersione p. 16

1.3. Le cause del fenomeno p. 20

1.4. Il profilo del *drop out* p. 26

1.5. Le conseguenze p. 27

1.6. I dati e la diffusione sul territorio nazionale p. 32

CAPITOLO II

"Il diritto all'educazione e gli impegni assunti dall'Europa per contrastare la dispersione scolastica"

2.1. Il diritto all'educazione come diritto umano p. 37

2.2. L'Unione Europea garante del diritto all'istruzione e la Strategia di Lisbona 2020 p. 44

2.3. Il diritto all'educazione in Italia e la sua attuazione nel sistema scolastico p. 48

2.4. L'Italia nel quadro Europeo: piano di azione e coesione, i progetti e i risultati raggiunti p. 57

2.5. Progetti di rete finanziati dall'UE nel meridione italiano: Pas, Scuole Aperte, Ingrana la Settima p. 63

2.6. L'Italia "insegna" all'Europa: Progetto Chance p. 65

2.7. Fondazione con il Sud: progetto "Crescere al Sud", perchè investire in istruzione p. 72

CAPITOLO III

"Il progetto di ricerca e le testimonianze"

3.1. Motivazioni e obiettivi che si prefigge il progetto di ricerca p. 77

3.2. Quali strumenti adottati p. 80

3.3. Come si è operato per svolgere le interviste p. 85

3.4. Le interviste a Napoli e a Palermo: analisi del campione in oggetto p. 87

3.5. Le criticità incontrate p. 89

CAPITOLO IV

"Napoli e Palermo"

4.1. due realtà diverse ma con caratteristiche estremamente simili: perchè ho scelto di analizzare queste due aree p. 92

4.1.1. Napoli p. 93

4.1.2. Palermo p. 98

4.2. Partenariato Scuola-ExtraScuola: l'importanza di lavorare "in rete" p. 103

4.3. Il ruolo della famiglia, della società e del territorio p. 108

4.4. La diffusione del fenomeno di dispersione scolastica legata alla devianza giovanile nelle periferie delle due metropoli, cause e conseguenze p. 112

4.5. Le associazioni criminose e il loro ruolo in sostituzione dell'istituzione scolastica e dello Stato nei quartieri più difficili delle due città p. 115

CAPITOLO V

"Riportare i ragazzi tra i banchi di scuola"

5.1. Quali progetti in corso nelle periferie di Napoli e Palermo contro la devianza giovanile e la dispersione scolastica p. 119

5.1.1. Napoli p. 119

5.1.2. Palermo p. 121

5.2. Il progetto "Discobull" nell'ambito del Pon Sicurezza per lo Sviluppo-Obiettivo Convergenza 2007-2013 p. 122

5.3. L'educazione "non convenzionale" nei progetti ad opera delle associazioni

radicate sul territorio: “Una vela per sperare” de L’Altra Napoli e il progetto sulla “PartecipAzione” di Lievito p. 124
5.3.1. “Una vela per sperare” p. 127
5.3.1. “PartecipAzione” p. 130
5.4. Progetti di rete inter-regionale: “Restare in gioco alla Zisa di Palermo…e alla Sanità di Napoli” e “Non uno di meno ma ognuno a suo modo” p. 132
5.4.1. “Restare in gioco…” p. 132
5.4.2. “Non uno di meno…” p. 139
5.5. Il “circo pedagogico” che insegna la legalità ai “figli della camorra” nel quartiere di Barra a Napoli: l'esperimento del “Tappeto di Iqbal” p. 146
5.6. Costruire consapevolezza di sé ed educare alla legalità tra i banchi di scuola: il progetto multi-livello de “Il Villaggio delle Idee” con USSM, AddioPizzo e altri partners. p. 150

CAPITOLO VI

“I risultati della ricerca condotta”

6.1. I risultati emersi dalle interviste: uguaglianze e diversità p. 155
6.1.1. Popolazione: uguaglianze e diversità p. 155
6.1.2. Testimoni Privilegiati: uguaglianze e diversità p. 159
6.2. Le aree tematiche individuate dai raffronti tra le varie testimonianze p. 160
6.2.1. La Popolazione p. 160
6.2.3. I Testimoni Privilegiati p. 161
6.3. I riscontri in letteratura p. 163
6.4. Cosa dicono i ragazzi intervistati p. 169
6.4.1. Scuola p. 169
6.4.2. Famiglia p. 178
6.4.3. Il soggetto e il progetto p. 182
6.4.4. La città, il quartiere e la criminalità organizzata p. 188
6.5. Cosa dicono gli esperti del settore e gli operatori intervistati p. 196
6.5.1. Scuola e famiglia p. 196

6.5.2. L’associazione e il progetto p. 205
6.5.3. Il quartiere e la criminalità organizzata p. 209

Considerazioni Conclusive p. 214

Allegati

Bibliografia

Sitografia

Introduzione

> "Quando avete buttato nel mondo di oggi un ragazzo senza istruzione avete buttato in cielo un passerotto senz'ali."
> (Don Milani, da *La parola fa eguali)*

Quanti sono, ad oggi, i "passerotti senz'ali"?

Le statistiche dicono molti, moltissimi: l'Italia è agli ultimi posti in Europa in base alla percentuale di *early school leavers* e l'Istat parla del 17,6 % di minori italiani fuori dall'istruzione o con gravi ritardi nel concludere un percorso scolastico, che vivono situazioni di disagio scolastico o, addirittura, in condizioni di semi-analfabetismo. Le regioni che detengono il triste primato di "dispersi" sono le regioni cosiddette "dell'obiettivo convergenza": Sardegna, Calabria, Puglia, Sicilia e Campania.

Da qui ha avuto origine l'interesse per la tematica della "dispersione scolastica" che ha condotto alla redazione di questa tesi: in un Paese che dovrebbe essere la culla della cultura, che ha dato i natali ad intellettuali illustri e ha fatto dell'istruzione, rinomata anche livello internazionale, il suo vessillo per decenni, la percentuale di minori non scolarizzati, o non pienamente tali, risulta drammatica.

La dispersione è un fenomeno complesso che comprende in sé aspetti diversi e che investe l'intero contesto scolastico-formativo: riassume l'insieme della bocciature, delle ripetizioni e degli abbandoni e pertanto descrive la discontinuità dei percorsi rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricula. Come fenomeno sottolinea inoltre l'intrecciarsi di due problematiche: quella che riguarda il soggetto che si disperde e quella relativa al sistema che produce dispersione. Certamente non è un tema di semplice trattazione, data la sua complessità, motivo per cui si è reso necessario, in primo luogo, darne definizione, cosa che si è cercata di fare nel Capitolo I, nel quale vengono esaminate le varie definizioni che gli studiosi hanno dato a questa problematica, a partire dagli anni '70 fino ai giorni nostri, e le cause e i fattori che generano il fenomeno nelle sue molteplici forme, tutte riconducibili ad un unico, grande denominatore: il disagio scolastico.

Nella ultima parte del capitolo non si è, inoltre, mancato di porre l'attenzione anche sulle conseguenze gravissime che la mancata istruzione può porre in essere, sia per la vita del singolo che per la società nella sua totalità.

Va detto, tuttavia, che la "dispersione scolastica" non è un fenomeno solo italiano, anzi: la Comunità Internazionale ha da tempo posto l'attenzione sul diritto di ogni bambino "all'istruzione e all'educazione", da considerarsi a tutti gli effetti un "diritto umano", pertanto inalienabile e spettante a tutti in egual modo, come viene spiegato in maniera approfondita nell'ambito del Capitolo II: vengono, in questa sede, presi in esame i più importanti documenti internazionali prodotti in materia e l'*iter* storico che ha condotto l'Italia a dichiarare con fermezza l'importanza del diritto all'istruzione.

Il progetto di ricerca è invece il *focus* del Capitolo III: vengono dichiarate le motivazioni che hanno portato a intraprendere la ricerca, le domande e gli obiettivi di conoscenza iniziali; infine, vengono illustrati gli strumenti utilizzati e le modalità con cui si è operato per svolgere le interviste sul campo. In questa parte del capitolo ha molto spazio l'analisi dettagliata del campione scelto per la ricerca, suddiviso in base alla città prese in considerazione (Napoli o Palermo) e alla categoria d'appartenenza degli intervistati (Popolazione o Testimoni Privilegiati). Ampio rilievo è stato dato anche alle criticità che sono state incontrate durante il percorso di ricerca svolto sul campo, alla luce di un'esperienza piena di significato e contenuti, che ha comunque richiesto una certa dose di empatia e partecipazione attiva.

Il Capitolo IV è invece dedicato all'analisi specifica di tutti quei fattori che intervengono nel verificarsi del fenomeno della "dispersione scolastica". Prima di tutto vengono illustrate le motivazioni che hanno portato alla scelta delle due città: sono territori particolarmente simili riguardo a condizioni socio-economiche e culturali, e per questa ragione presentano numerose analogie che spaziano dalla storia alla cultura, dalla conformazione urbana ad eventi storici rappresentativi, da codici valoriali a tradizioni condivise, fino a culminare in un comune denominatore: la presenza di criminalità organizzata sul territorio, approfondita e analizzata

in tutte le sue possibili implicazioni. Sempre in questo capitolo vengono esaminate le peculiarità del lavoro "in rete" e i suoi vantaggi, ma anche l'importanza della partecipazione delle famiglie, della società e del territorio nella lotta alla dispersione scolastica, anche perchè spesso sono questi ultimi tre contesti a contribuire alla diffusione del fenomeno. Una parte del capitolo è inoltre dedicata al ruolo della "criminalità organizzata", il para-Stato che nei quartieri analizzati dalla ricerca sostituisce le Istituzioni andando ad intercettare le necessità e a rispondervi in maniera più efficace di quanto non faccia lo Stato. Si tratta di aree particolarmente povere e caratterizzate da forte marginalizzazione sociale, vere e proprie periferie abbandonate ai loro drammi, e per queste ragioni bisognose di un supporto, che spesso proviene solo dai clan che controllano il quartiere e agiscono sul problema con più rapidità ed efficacia di quanto non faccio lo Stato vero e proprio. E' ovvio che, in un sistema tale, lo Stato e ogni sua emanazione perdono di *appeal* ed efficacia, motivo per cui l'istruzione viene relegata ad un'attività superflua, inutile alla ricerca di un lavoro e pertanto non necessaria nella vita del minore.

A questo proposito, con l'obiettivo di riportare i ragazzi tra i banchi di scuola e ridare loro la possibilità di crearsi un futuro sicuramente più consapevole, molti sono i progetti che intervengono direttamente sul quartiere, nel quartiere e con il quartiere, includendo in un partenariato molto proficuo anche la scuola. I numerosi progetti visionati direttamente sul campo, descritti nel dettaglio al Capitolo V, hanno tutti un comune denominatore, cioè l'utilizzo di forme di educazione non-convenzionale (o informale) e di didattica alternativa, e molte similitudini: infatti solo il progetto "Di.Sco.Bull" è stato finanziato dal Governo e sviluppato dal Ministero dell'Interno mediante fondi europei, mentre tutti gli altri sono stati avviati grazie al supporto di Fondazioni private filantropiche, come Fondazione con il Sud e Fondazione Albero della Vita. Le esperienze descritte sono tese a dimostrare l'importanza della collaborazione tra attori locali, ma anche il valore e l'impegno che il terzo settore sociale profonde in questi territori critici,

senza contare l'efficacia degli interventi che ruotano intorno alla proposizione di attività innovative e stimolanti per i minori coinvolti.

Infine, il Capitolo VI è quello che viene considerato il più importante perchè esplica i risultati ottenuti dalle interviste svolte e descrive in dettaglio le aree tematiche che sono state esplorate. E' sicuramente il capitolo più interessante perchè riporta le testimonianze dirette degli intervistati, confronta quanto emerso con la letteratura pre-esistente in materia, scava a fondo nel vissuto dei minori e nel contesto di appartenenza e affianca a ciò le importantissime testimonianze di chi lavora in quartieri ad alta criticità ogni giorno: docenti, educatori, assistenti sociali. Quello che è emerso chiaramente dalle interviste con questi ultimi, i "testimoni privilegiati", e che confermale ipotesi di partenza di questa ricerca, è il fatto che tutti abbiano ingaggiato una "lotta" alla dispersione scolastica che passa attraverso impulsi continui al territorio, investimenti in progetti e laboratori, aiuti alla scuola che non viene additata come "incapace" ma semplicemente come "inerme", perché schiacciata dal peso di burocrazie inutili e dalla mancanza di fondi. Una lotta, quella degli intervistati, che passa anche dall'affiancamento al corpo docente, che si ritrova a gestire situazioni per cui non ha preparazione alcuna e a svolgere mansioni che non vengono adeguatamente retribuite, in contesti spesso definiti come "scuole di frontiera" ed in cui si profila come fondamentale la costruzione di una collaborazione.

Proprio nel Capitolo VI, trovano spazio le voci dei minori: quegli "ultimi" inascoltati che sono stati in grado di produrre riflessioni di una profondità disarmante e di intelligenza rara. Proprio parlando con loro si è fatta strada la convinzione e la consapevolezza che, con i giusti strumenti, gli "ultimi" potrebbero essere i primi della classe, invece di ciondolare per le strade del quartiere sprecando la loro vita alla mercé di qualche boss locale.

Gli ultimi non devono rimanere ultimi: perchè hanno valori e intelligenze, sono risorse umane per il futuro, sono i perni su cui la loro città dovrebbe rinascere e riscattarsi e si meriterebbero di più di una scuola che li respinge perchè troppo problematici, di una famiglia che non li accudisce perchè incapace di es-

pletare le più basiche funzioni genitoriali e di una città che, invece di proiettarli nel mondo, li relega ad un quartiere in cui, talvolta, è pericoloso anche andare al parco a giocare.

Voglio concludere con le parole di Antonio, che più di tutti mi ha colpito per la sua spontaneità e la sua intelligenza, e per la sua analisi cruda e diretta della situazione delle periferie "sociali", che non sono solo a Napoli o a Palermo, ma in tutti quei luoghi dove lo Stato ha abbandonato le scuole e le associazioni, dove le Istituzioni hanno fallito e non hanno cercato di rimediare e dove i cittadini si sono ormai rassegnati ad essere considerati "di serie B".

> "Stavo per strada, e non conoscevo la bellezza, e allora vedevo solo il grigio il brutto della strada, quello che non ti porta a niente, ti porta solo paura…[…] Però se c'è una voglia di riscatto, che io ho sempre avuto, di vedere questo posto un po migliore, si fa: ci si impegna. […]
> I problemi nascono dall'istituzione, dallo stato vengono i problemi, da quelli che ci comandano: se questi quartieri sono cosi è perché c'è stato qualcuno prima che l'ha voluto, che ci ha abbandonato…anche la scuola, per dire: s'è persa ormai."
> (P.8, Antonio, 18 anni, Napoli)

CAPITOLO I

1.1. Definire la "dispersione scolastica"

*"***Dispersione scolastica**: fenomeno di abbandono degli studi, che produce la rinuncia a portarli regolarmente a termine, dovuto alla rigidità della selezione, oltre che a varie cause di ordine sociale."

Questa è la miglior definizione di "dispersione scolastica" che si può trovare su un qualsiasi dizionario della lingua italiana: eppure è lacunosa e non esaurisce in alcun modo la complessità e le problematiche che si celano dietro la mera terminologia.

Se, per esempio, si cerca di approcciare la materia partendo in primo luogo dall'etimologia, si troverà che il vocabolo "dispersione" deriva da "*disperdere*", composto da "*dis*" e "*spargere*", ma è sentito come derivato di "disperdere", composto da "*dis*" e "*perdere*".

Le due etimologie richiamano sia il significato di dissipazione, dello spargere cose qua e là, del dilapidare, che quello dell'allontanamento da un centro, della separazione da un contesto, del dividere, separare, mandare in perdizione. In chiave sociale, questa parola racchiude dunque, da un lato, l'idea della dissipazione di intelligenze, capacità, risorse umane mentre, dall'altro, include la dimensione individuale del perdersi ed allontanarsi dalla comunità scolastica.

Come appare ovvio da quanto si è appena detto, la dispersione scolastica è un fenomeno particolarmente complesso sia da definire che da combattere, per questo molteplici sono gli studi prodotti in materia: non è un concetto assoluto ma nemmeno monolitico, e già una delle prime definizioni in merito dava contezza di questa polimorfia parlando di dispersione come "l'insieme di quei fenomeni che comportano un rallentamento e un'interruzione prima del conseguimento del titolo terminale, nel percorso dei ragazzi all'interno della scuola, sia durante la scolarità

obbligatoria che in quella secondaria" (Ribolzi, 1984)[1], andando a sottolineare non solo le diverse componenti del problema ma anche i diversi livelli di istruzione a cui si manifesta e lasciando intravedere un diverso grado di problematicità e di allarme sociale cui dar rilievo.

La difficoltà nel definire il fenomeno, inoltre, ancora oggi non deriva solo dalla sua multidimensionalità ma anche dal suo dinamismo e dalla sua mutevolezza nel tempo, determinata da fattori esterni che ne influenzano l'andamento.

Ancora più difficile è l'analisi dei dati che riguardano il fenomeno, in quanto riescono a dare conto solo di pochi aspetti della problematica e non a onnicomprenderla, a causa dell'ovvia difficoltà di trovare fonti aggiornate e che abbiano accolto la medesima definizione di dispersione.[2] A questo proposito, una volta appurata la problematica afferente all'etimologia, vale la pena soffermarsi sull'ulteriore difficoltà di inquadrare il termine nel più ampio complesso di fenomeni che lo compongono; esiste una costellazione di termini che si riferiscono al problema "dispersione" e che sono stati più volte usati, interpretati e definiti in maniera differente: in sintesi, siamo di fronte ad una difficoltà concettuale da cui deriva una difficoltà successiva di operativizzare i concetti afferenti al fenomeno.

Partendo da un dato storico, è utile sondare le motivazioni del perchè, a partire dagli anni '80, la terminologia in uso abbia sostituito quella diffusa all'epoca che definiva la problematica come "selezione" o "mortalità scolastica": varia e titanica la letteratura in merito.

Secondo una parte della letteratura consultata, il termine di "dispersione scolastica" è stato adottato allo scopo di richiamare e sottolineare l'intreccio tra i

---

[1] Ribolzi L., *La scuola incompiuta: un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore,* ed. Vita e Pensiero, 1984

[2] Sulla definizione di "dispersione scolastica" esiste un dibattito tra coloro che tendono a considerarlo un termine onnicomprensivo di ciò che rappresenta una qualche forma di irregolarità o deviazione rispetto alla linearità dei percorsi e coloro che, invece, lo ritengono un termine da riferire in modo specifico solo all'uscita dal sistema della formazione.

due principali campi di problemi, quello relativo al soggetto "che si disperde" e quello relativo al sistema che è causa di questa dispersione, che la produce, e che quindi "disperde" il minore.

Diversamente, altri studiosi (la maggioranza) si esprimono molto criticamente a riguardo: tra questi, per esempio, Gattullo sottolinea che utilizzare il termine "dispersione" è una sorta di "operazione di occultamento dei processi di selezione scolastica tuttora operanti nella nostra scuola tramite, appunto, i ritardi e gli abbandoni". Ci possiamo trovare d'accordo con lo studioso quando dice che, fondamentalmente, il fenomeno della dispersione è considerato in qualche modo un problema di secondaria importanza perchè il termine in sé per sé evoca una certa "morbidezza" e non induce a riflettere su conflitti tra gruppi sociali e individui, cosa che invece è molto più immediata se si sceglie di utilizzare un termine come "selezione" o "mortalità": infatti, mentre il termine *selezione* sottolinea le forti responsabilità dell'istituzione scolastica nel produrre l'insuccesso formativo, il termine *dispersione* rinvia ad un significato più neutro rispetto alle responsabilità della scuola. In poche parole, i termini "dispersione" o "abbandono" sembrano suggerire la scelta e la responsabilità dello studente, deresponsabilizzando il sistema che lo circonda e che è parte attiva del disagio. Una residua parte della letteratura consultata sostiene inoltre che anche il termine "dispersione" sia ad oggi caduto in disuso in favore di "insuccesso scolastico" o "formativo": anch'esso può considerarsi un termine piuttosto ambiguo e difficile da definire con esattezza. Il Consiglio dell'Unione Europea lo ha definito come la "mancata realizzazione delle potenzialità, mancato compimento di progressi individuali, abbandono anticipato della scuola e conclusione degli studi senza attestati di qualifica o con attestati inadeguati"[3]: anche in questo caso pare riproporsi lo scarico di responsabilità da parte del sistema scolastico che declina il problema alle scelte individuali dello studente e alle sue eventuali carenze, pur essendo, nei fatti, un chiaro indicatore del fallimento del sistema formativo di un

[3] Consiglio Unione Europea, *L'efficacia della scuola: principi e strategie per promuovere il successo scolastico,* in Annali della Pubblica Istruzione, 1-2, 1997, p.253

paese che si palesa non in grado di fornire ai giovani una preparazione adeguata al confronto con la realtà sociale contemporanea.

E' sempre Gattullo, con una posizione che è impossibile non trovare condivisibile, ad affermare a questo riguardo:

> "Se i cambiamenti nella scuola non vengono non ci si può accontentare di cambiare le parole. Cambia allora il nome anche la *selezione*, che si trasforma in *dispersione*: non pare che la sostituzione sia stata introdotta da molto tempo, né importa sapere a chi essa sia dovuta. […] Insomma, mentre la scuola e la società selezionano, gli alunni si disperdono. Ma il termine non si riferisce a nulla di preciso: mentre i ritardi e gli abbandoni (con le ripetenze e le bocciature che ne sono le cause scolastiche) indicano in modo trasparente le modalità in cui la selezione (termine anch'esso chiarissimo) si articola, la dispersione non si riferisce ad alcuno di tali processi. Un termine generico e un riferimento impreciso per il nascondimento dei fatti reali: anche i cambiamenti verbali possono servire."[4]

In ambito accademico, dunque, sembra piacere sempre meno la vaghezza del termine "dispersione", ed è per questo che il suo uso sta iniziando a mostrare i primi cenni di cedimento, lasciando più a spazio a definizioni come le sopracitate, ovvero "insuccesso formativo" o "dispersione plurale" o, ancora, "percorsi formativi accidentati" (definizione in uso presso lo Iard), che amplia ulteriormente lo spettro semantico del termine.

In sintesi, tutta quest'estensione concettuale e semantica, che in sé può essere considerata come positiva poichè rientra nel quadro degli sforzi tesi a dare una definizione quanto più corretta ed estesa del fenomeno, nel tentativo di trovare una soluzione quanto più consona, deve infine giungere ad una determinazione definitiva, perchè, come ci ricorda Gentile, "la fase di definizione del problema è il presupposto necessario per la generazione di idee risolutive"[5] ,

---

[4] Gattullo M., *Misurare e Valutare,* ed. Bruno Mondadori, Milano, 1989, pag. 27

[5] Gentile M., *Logiche d'intervento e abbandono scolastico. Note per una prassi dell'agire formativo,* ed. Franco Angeli, Milano, 2000, p.40

ed è ora che le idee risolutive pervengano.

1.2. Le componenti della dispersione

Ulteriore problematica riguarda successivamente l'accordo sui micro-fenomeni che compongono il macro-fenomeno "dispersione".

La letteratura[6] più recente concorda nell'attribuire al termine di dispersione un significato ampio ed articolato che include tutti quei fenomeni che sono sintomi di insuccesso formativo, non solo dunque l'abbandono scolastico nella scuola superiore, l'inadempienza o l'evasione nella scuola dell'obbligo, ma anche il grande numero di assenze e ritardi (assenteismo), le bocciature, le ripetenze, i debiti formativi, l'assolvimento solo formale dell'obbligo senza il conseguimento degli obiettivi minimi previsti dal ciclo scolastico, l'*underachievement*[7] inteso come non piena realizzazione delle proprie possibilità di apprendimento: tutti quei fattori, dunque, che modificano il regolare svolgimento del percorso formativo del minore.

> "La dispersione scolastica deve essere vista non solo come evasione dall'obbligo o abbandono della scuola da parte degli studenti prima della fine del ciclo di studi intrapreso, ma come realtà che comprende anche le ripetenze, i ritardi rispetto all'età scolare, i cambiamenti di scuola, le frequenze irregolari, perfino i numerosi casi di rendimento carente rispetto alle possibilità. Il concetto di abbandono scolastico (o *school dropping out*) è da intendere in rapporto

---

[6] C.f.r. Ghione V., *La dispersione scolastica,* Carocci, Roma, 2005; G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi, *Indagine sulla dispersione scolastica,* La Nuova Italia, Firenze, 2000; O. Liverta Sempio, E. Gonfalonieri, G. Scaratti, *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999. Morgagni ne dà una interpretazione più riduttiva "Nella dispersione scolastica vanno compresi tutti i fenomeni che comportano sia un rallentamento che una interruzione del percorso formale di studio prima del raggiungimento del titolo di studio interno ai vari cicli scolastici: quindi sia le ripetenze che le bocciature e gli abbandoni durante il corso di studi." E. Morgagni (a cura di) *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e* recupero, Carocci, Roma, 1998, p.13.

[7] Nell'abbandono indiretto si indica con questo termine l'accumulo di risultati negativi o inferiori alle proprie potenzialità che può condurre a percorsi irregolari caratterizzati da interruzioni, trasferimenti, ripetizioni o ritardi che contribuiscono all'allungamento del ciclo di studi.

> all'idea di scolarizzazione esistente in una determinata società; per i Paesi occidentali una formazione regolare è prevista fino ai 18 anni. C'è dispersione di talenti ogni volta che ci si trova di fronte ad un sentimento di grave malessere che impedisce all'alunno di vivere un'esperienza scolastica pienamente formativa. Si tratta di un problema individuale e sociale, da ricondurre ad una molteplicità di fattori."[8]

La dispersione si configura, dunque, come si può evincere dalla definizione sopracitata della Gambardelli, come un fenomeno più vasto rispetto a quello di abbandono ed evasione, riassumendo in sé questi concetti pur comprendendone altri: a questo proposito urge fare ulteriore chiarezza in merito, riprendendo e chiarendo alcuni concetti chiave che troppo spesso vengono dati per scontati quando ci si approccia al fenomeno in oggetto.

Come abbiamo detto, parlare di "dispersione scolastica" significa aprire un proverbiale vaso di Pandora di terminologie di vario tipo che introducono ad ulteriori fenomeni: il termine chiave, in questo senso, è *drop out,* definzione inglese particolarmente nota ed utilizzata nel mondo accademico, che designa lo studente che "lascia la scuola senza completare il corso di studio che sta frequentando" (Olga Liverta Sempio), ma presenta diverse manchevolezze, poiché non pone l'accento sull'esistenza di una varietà interna alla categoria degli allievi che lasciano precocemente la scuola; ciò non toglie che sia il termine forse più consono per definire la condizione di un minore che si trova emarginato dalla o all'interno della scuola:

> "L'uso del termine in ambito educativo appare codificato internazionalmente da una delimitazione esterna sufficientemente precisa: un/una drop-out è colui/colei che cade fuori da un iter di apprendimento organizzato, entro un sistema di istruzione e formazione."[9]

---

[8] Bombardelli O. (a cura di), *La scuola alla prova,* Labirinti 52, Ed. Università degli Studi di Trento, 2001, p.75

[9] Rossi Doria M., *Drop Out*, in G. Cerini, M. Spinosi, *Voci della scuola*, V volume, Tecnodid, Napoli, n°8 16/31 Dicembre 2005, p.228

Nel tentativo di garantire ancora più chiarezza, Morrow (1986) si è espresso cercando di chiarificare i meandri interni al termine "drop out", rilevando ben cinque categorie di analisi al suo interno:

- *push-out:* sono i cacciati, gli indesiderabili che la scuola cerca attivamente di allontanare da sé perchè ingestibili;
- *disaffiliated:* i disaffezionati, quegli studenti che non provano attacamento per la scuola;
- *educational mortalities:* gli studenti che non riescono a completare il ciclo di studi
- *capable drop-out:* sono gli studenti capaci, quelli che avrebbero tutte le possibilità di eccellere ma non riescono ad adeguarsi alle richieste della scuola;
- *stop out:* studenti che lasciano la scuola o ne stanno fuori per un breve periodo, per poi farvi ritorno.

Tralasciando per un attimo le categorie di Morrow, è utile sottolineare che il *dropping out* non sempre, e non subito, comporta l'allontanamento vero e proprio dall'istituzione scolastica, ma avviene più spesso con una certa gradualità e con condotte che anticipano e fanno da campanello d'allarme al distacco definitivo.

Alcune forme di abbandono "mascherato" degli studenti che frequentano la scuola in modo, per così dire, disimpegnato vengono anche dette *in-school dropping out* (studenti che rimangono fisicamente nella scuola ma sono disimpegnati rispetto al proseguimento dei titoli scolastici) o *tuning out* (studenti che continuano a frequentare la scuola ma la ritengono irrilevante per la realizzazione dei loro obiettivi di vita): è qui che l'intervento di prevenzione assume un'importanza fondamentale, prima ancora che l'idea di lasciare la scuola venga accettata dai ragazzi stessi. Tra queste forme di abbandono indiretto, a loro volta componenti del macro-fenomeno "dispersione", figurano sia l'*assenteismo* che il *ritardo:* con il primo termine si intendono le assenze, controllate o meno dalla famiglia, che possono essere più o meno ripetute nel tempo e sono un sintomo di difficoltà con un impatto inevitabile sul rendimento scolastico, mentre

con il secondo si intende l'accumulo di insuccessi e problemi che conduce lo studente a rallentare il suo normale corso di studi e ad allungarlo oltremodo, causando sfiducia e disaffezione verso la scuola e, in certi casi, conducendo all'abbandono definitivo.

Come già sottolineato, le ripercussioni in termini di insuccessi e bocciature possono ben presto diventare le premesse per una dispersione irreversibile che allontana definitivamente il minore dal circuito scolastico.

Ulteriore micro-fenomeno all'interno del quadro generale è l'*evasione scolastica,* termine che indica il mancato ingresso nel sistema formativo da parte dei bambini in fascia di scolarità obbligatoria, che non consente il raggiungimento del livello educativo minimo e fondamentale previsto dalla Costituzione italiana: questo comporta, da parte delle famiglie, "un'evasione dagli obblighi relativi all'istruzione dei minori"[10]. Il fenomeno è ancora diffuso principalmente nelle aree economicamente più depresse del Sud del Paese e in particolare nelle regioni dell' "Obiettivo Convergenza" (Campania, Sicilia, Puglia, Calabria): in particolare, si parla di evasione *formale* per indicare la vera e propria mancata iscrizione a scuola (problema cui si è cercato di ovviare con l'istituzione di un'anagrafe scolastica) e di evasione *di fatto* per intendere l'iscrizione cui non corrisponde l'effettiva frequenza.

Bisogna poi fare luce su uno dei punti più controversi della trattazione in materia, e cioè l'errore riguardante l'identificazione della "dispersione scolastica" con "abbandono scolastico": quest'ultimo, infatti, è più propriamente un indicatore del primo, includendo sia l'evasione dall'obbligo scolastico che l'assenteismo durante l'anno scolastico, che le ripetenze e le bocciature. Il termine *abbandono scolastico* in senso stretto è, dunque, l'interruzione precoce dell'esperienza scolastica, la fuoriuscita dal sistema, per quanti non hanno mai frequentato o non hanno mai concluso l'anno di scuola avviato, senza aver conseguito il titolo di studio corrispondente: solitamente il "minore abbandonato"

---

[10] Ghione V., *La dispersione scolastica: le parole chiave,* Carocci editore, Roma, 2005

ha comunque raggiunto la soglia d'età che sancisce il termine dell'obbligo scolastico, diversamente dall'evasione.

In conclusione, si può ricomprendere tutta la costellazione di fenomeni in un quadro più ampio sotto l'ombrello della "dispersione scolastica", che a sua volta si colloca all'interno di un universo definibile come *disagio scolastico,* quella situazione di sofferenza e di difficoltà dei giovani rispetto, da un lato, allo studio e all'apprendimento, dall'altro, in riferimento anche alle relazioni interpersonali che nella scuola si instaurano con gli insegnanti e il gruppo dei pari: il disagio, è riconducibile a numerosi fattori ed accompagna, qualche volta, il *disadattamento* e più in generale l'*insuccesso* (Ghione, 2005).

1.3. Le cause del fenomeno

Quando si parla di "dispersione" e delle problematiche satelliti ad essa associata occorre tenere presente che le cause alla base sono molteplici e di vario genere e interessano sia il minore che l'istituzione scolastica.

Negli ultimi anni si è finalmente superata l'idea arcaica ed erronea sotto ogni punto di vista che la dispersione fosse da attribuire totalmente all'alunno e alle sue carenze (di intelligenza, di attenzione, di motivazione, di impegno), per fare spazio alla giusta posizione in base alla quale il fenomeno è da attribuirsi primariamente, fondamentalmente e naturalmente alla scuola che, come emerso anche dalle ricerche portate avanti nell'ambito di questo elaborato, non è in grado di trattenere gli studenti tra i banchi.

> "Diversamente da quanto accadeva in passato, laddove l'insuccesso scolastico veniva considerato un insuccesso esclusivamente dell'allievo e non anche della scuola, si viene affermando con più forza, sia pure non senza difficoltà, un modello interpretativo che chiama in causa il sistema scolastico nel suo complesso, evidenziando le responsabilità di tutta una serie di variabili proprie dell'offerta formativa, dalla burocrazia politico-gestionale del sistema scolastico all'assenza di innovazione strutturale ed organizzativa, dalla mancata differenziazione dei percorsi e delle opportunità di formazione alla scarsità di risorse economiche alle lacune nella formazione iniziale e in servizio dei

dirigenti e degli insegnanti."[11]

La scuola si conferma come prima e principale causa di dispersione.

I problemi che si rilevano in proposito sono da individuarsi primariamente nel funzionamento del sistema scolastico, sia per quanto riguarda fattori più meramente materiali, come l'adeguatezza delle strutture e del personale della scuola. che i rapporti che si creano all'interno della stessa, cioè le relazioni scuola/ alunno. Con riferimento ai primi, i fattori attinenti all'organizzazione scolastica, si intende una carenza di strutture e di personale specializzato nel tutoraggio e nell'orientamento degli studenti; invece, riguardo i secondi, spiccano le difficoltà, da parte degli insegnanti, di instaurare rapporti bilanciati con gli studenti e di porsi come figure di riferimento e di creare interesse nell'alunno riguardo le materie affrontate. Non a caso, in fasi delicate come pre-adolescenza ed adolescenza, il rapporto con il corpo docente incide in maniera positiva o negativa sull'affezione dello studente alla scuola. Si parla di "conflitto", che si manifesta tra "l'insegnante che coltiva un'aspettativa di successo del proprio lavoro e l'allievo i cui risultati scolastici non corrispondono a tale aspettativa"[12], conflitto che si inasprisce ulteriormente se il docente, quale adulto, si rifiuta di riconoscere le sue responsabilità nell'insuccesso dell'alunno e adotta un atteggiamento stigmatizzante nei suoi confronti:

> "La percezione e le aspettative dell'insegnante condizionano i comportamenti dell'alunno. Anche i comportamenti che quest'ultimo mette in atto in risposta alle aspettative dell'insegnante ritornano sull'insegnante e lo condizionano."[13]

Per arginare questa situazione di vuoto comunicativo che viene a crearsi tra

---

[11] Marescotti E. in Gelati M. (a cura di), *I percorsi dei dispersi,* ed. Franco Angeli, Milano, 2004, p. 88

[12] Sibilla M., *L'impatto sociale della dispersione scolastica,* ed. Aracne, Roma, Luglio 2004, p. 32

[13] Belluardo G., *L'insegnante, l'alunno e lo specchio – Relazione di aiuto e sopravvivenza psicologica,* ed. Franco Angeli, Milano, 1992, p. 49

cattedra e banchi è necessario ridefinire le competenze professionali dell'insegnante che deve dotarsi di strumenti e linguaggi nuovi, metodologie didattiche flessibili e che, sopratutto, deve acquisire, sul piano comportamentale, equilibrio e capacità di decodifica dei messaggi indicatori del disagio.

> "La dispersione scolastica non è imputabile solo agli insegnanti, ma piuttosto all'organizzazione della loro formazione mirata esclusivamente agli enciclopedici saperi disciplinari e a rigide tecniche di insegnamento..."[14]

Dalle ricerche effettuate nella letteratura di riferimento e per redigere questo elaborato emerge con chiarezza che molti giovani indicano che atteggiamenti espressivi di sfiducia e disistima, o antipatia personale, determinano progressivamente la disaffezione e l'allontanamento dal percorso scolastico.

Un caso emblematico è uno dei ragazzi intervistati per questa ricerca: Francesco ha 17 anni ed è ripetente per la seconda volta. Quando gli chiedo di esprimersi sui suoi docenti le sue risposte indicano chiaramente risentimento e disaffezione al sistema scuola, unitamente ad un certo grado di pregiudizio verso il ragazzo in questione da parte del corpo docente, in alternanza a rapporti docente-alunno chiaramente sbilanciati:

> "c'erano proprio professori che erano amici..."Francesco andiamo a prendere il caffè, andiamo di qui, andiamo di lì", e a me mi piaceva questo feeling...O ci stanno delle professoresse che stanno lì dalla mattina alla sera, che non vogliono sapere niente dei ragazzi perchè già stanno esaurite, ma voi che venite a fa' a scuola? "ho litigato con mio marito", e te la vorresti prendere con noi? […]
> mi ero candidato come...non mi ricordo...rappresentante d'Istituto, e le professoresse "ma tu non sai fare niente", come dì "ti sei candidato e sei salito con dei ragazzi" che erano miei amici...
> Sono tutte colleghe e parlano tra di loro "ah l'hai preso tu a quello, quello con me non faceva niente, faceva solo chiasso"...e allora gia partono con il presupposto che devo essere bocciato un altra volta.

---

[14] Morgagni E., *Adolescenti e dispersione scolastica...,* op. cit., p. 104

> A me le materie mi piacciono, se i professori me le riescono a fare capire...è chista scuola che non mi piace, perchè se la professoressa dice all'altro "lo sai che questo con me non si impegnava, non voleva fare niente", allora quell'altra...se io chiedo alla nostra professoressa "scusi può ripetere che non ho capito", "e che te lo ripeto a fa'? tanto se non tieni voglia a studiare che te lo ripeto a fare"...invece andando al corso serale che molti professori non mi conoscevano mi trovavo meglio perchè non mi sapevano.."
> (P.7, Francesco, 17 anni, Napoli)[15]

Oltre quanto detto, bisogna inoltre sottolineare che i processi di insegnamento e apprendimento mancano di un sistema di monitoraggio uniforme e condiviso, cosa ancora più vera se riferita al caso italiano, dove le disuguaglianze tra nord e sud della penisola sono palesi e meritano di essere prese in considerazione anche a livello di sistema-scuola.

Altro problema è che spesso l'unico indicatore del successo o meno del gruppo classe e dell'individuo che ne è parte è il rendimento, con la conseguenza che per i docenti, nella maggior parte dei casi, risulta impossibile valutare adeguatamente la partecipazione dell'alunno, la sua iniziativa o, nel peggiore dei casi, i segnali del suo disagio. Il problema del rapporto docenti-alunni sarà comunque trattato nuovamente anche in altre parti dell'elaborato.

Per quanto attiene invece alle cause esterne al sistema scolastico-formativo si confermano come preponderanti quattro ordini di fattori:

- *Fattori legati alle caratteristiche dell'individuo*

Da molteplici ricerche emerge come il genere condizioni in maniera determinante l'abbandono: si confermano come più esposti al rischio di abbandono scolastico i maschi, per i quali, in media, è meno difficoltoso trovare un posto di lavoro e perchè, generalmente, mostrano meno attitudine agli studi, contrariamente alle femmine. E' pur vero che, dall'esperienza delle ricerche condotte nell'ambito di questo elaborato, emerge come preoccupante il dato in

[15] Cfr. Cap.6

base al quale i testimoni privilegiati intervistati rimarcano con apprensione il problema riguardante la tematica di genere nei confronti delle femmine, i cui studi vengono boicottati dai familiari perchè considerati "inutili" per una donna, il cui ruolo è la cura della famiglia (che siano i genitori malati, i fratellini, o addirittura i figli). A questo proposito, è allarmante la percentuale di ragazze madri nelle zone interessate dalla mia ricerca, in particolare Napoli che vanta una percentuale molto alta di madri adolescenti: stando ai dati del 2008 ben 377 bambini (contro i 68 di Milano) sono nati da mamme che non hanno nemmeno compiuto i 18 anni.[16]

- *Fattori legati alle condizioni socioeconomiche*

Si conferma, come variabile di fondo, lo sviluppo socioeconomico delle aree interessate, che non riguarda solo il Sud, poiché anche le aree sviluppate presentano sacche di povertà ed emarginazione: si pensi per esempio alle zone periferiche di Milano o di Torino.

Resta il fatto che le possibilità economiche, l'esistenza e la qualità di infrastrutture, di servizi, di offerte formative, culturali e ricreative sono fortemente correlati al fenomeno e lo amplificano: ciò si rende particolarmente palese nei quartieri interessati dalla ricerca oggetto dell'elaborato, come Scampia nel napoletano e il quartiere Zen di Palermo, quartieri dove l'urbanizzazione selvaggia non ha minimamente tenuto conto delle esigenze socio-culturali della popolazione ivi residente, o in quartieri più centrali ma ugualmente degradati, come la Sanità di Napoli e la Zisa o Borgovecchio nel palermitano.

> "cosa vivono questi ragazzini? Parliamo ancora dello Zen, consapevoli di poterlo declinare.
> Vivono una situazione in cui le loro case sono dentro strutture non idonee, materialmente brutte. Esci dalla porta di casa e hai un cortile interno stretto, piccolo, cemento...niente di bello da vedersi. Uscendo da questo cortile hai la strada. Non c'è uno spazio verde, non c'è un giardino, un'aiuola, non c'è un campetto da calcio, un cinema, un negozio, un bar. Non c'è un accidenti di

[16] ISTAT – iscritti in anagrafe per nascita - Anno 2005 e 2008

niente.

Ecco. Io che sono cresciuto nelle campagne, lì si dice che gli animali selvatici, se tu li prendi e li chiudi in gabbia, crescono in maniera molto aggressiva, perchè li stai obbligando in uno spazio dove non possono manifestare la loro natura. Gli esseri umani, se tu li chiudi in un territorio contenitore in cui non ci sono spazi per costruire relazioni, spazi per muovere il proprio corpo, per mettere in piedi dei dialoghi, per comunicare, costruire la loro storia personale, secondo me seguono lo stesso percorso: si incattiviscono."

(Educatore 1, 33 anni, Palermo)[17]

La combinazione che produce più dispersione è, pertanto, quella tra sottosviluppo e degrado ambientale urbano, che influisce in maniera determinante sulla percezione dell'individuo di vivere in quartieri che incentivano la qualità della vita e la cura del cittadino, ovvero dove lo Stato si rende una presenza forte perchè si impone sul territorio attraverso strutture ben delineate e deposte alla cura dell'individuo: in quartieri come quelli analizzati da questa ricerca l'abbandono percepito pervade ogni dove.

- *Fattori legati alla scolarità e al contesto familiare*

La dispersione e l'abbandono scolastico risultano ancora fortemente correlati alla scolarità familiare, dove riveste importanza fondamentale il titolo di studio dei genitori rispetto al reddito: genitori con basso titolo di studio e con professioni dequalificate sono talvolta, anche se ovviamente non sempre, segnale di una cultura familiare che non considera una risorsa importante un alto livello culturale e incoraggia di conseguenza l'abbandono scolastico.

Innegabile il peso notevole che hanno i problemi legati alle biografie degli alunni e delle famiglie che nei contesti più poveri si manifestano con una frequenza allarmante.

I fattori sopracitati, esterni alla scuola, trovano però evidente amplificazione all'interno di essa: se già il contesto esterno non aiuta ma aggrava i problemi,

[17] Cfr. Cap. 6

quando questi vengono portati all'interno dell'istituzione scolastica non sono adeguatamente affrontati per tutta la serie di mancanze sopra-evidenziate. Si pensi alle cosiddette "scuola di frontiera", scuole che si trovano nei contesti più difficili e marginali, carenti di fondi perchè si ritiene inutile investire in strutture e personale in quartieri dove la dispersione è già alta e le possibilità di contenere il fenomeno appaiono dispendiose: ebbene, in queste scuole si entra nel circolo vizioso che incatena perennemente l'alunno, già problematico, alla sua condizione di svantaggio.

Fa riflettere il fatto che uno dei fenomeni emergenti nelle scuole sia il "bullismo", tanto che il Ministero dell'Interno ha avviato un progetto[18] volto al contenimento dello stesso. Il teppismo scolastico può fare della scuola un luogo "a rischio" soprattutto per alunni deboli sotto il profilo dell'autodifesa nei confronti di quella che può considerarsi "intimidazione ambientale" e che conduce l'alunno al di fuori del percorso scolastico perchè sofferente della prevaricazione.

Emerge con forza la necessità di mettere in atto una strategia condivisa da tutti i soggetti agenti nella vita dell'alunno composta delle cosiddette "buone pratiche", ovvero azioni "dentro la scuola-nelle scuole-sul territorio", che si contrapponga alla frantumazione delle azioni e alla "dispersioni" di intelligenze per realizzare un sistema formativo concertato in grado di accogliere, riconoscere e valorizzare l'individuo a prescindere dalla sua provenienza sociale e familiare, e di promuoverne lo sviluppo personale con interventi che siano adeguati e vadano ad incidere principalmente sui contesti, sulle famiglie e sui soggetti coinvolti.

1.4. Il profilo del *drop out*

Facendo una *summa* di quanto detto finora, afferente le cause della dispersione, è possibile tracciare una sorta di profilo del "minore disperso" che includa tutti i fattori finora analizzati.

---

[18] Progetto "Discobull": Promosso dal Ministero dell'Interno e finanziato dal Pon Sicurezza per lo sviluppo – Obiettivo convergenza 2007-2013. Si tratta di un progetto riguardante 9 scuole situate in Puglia. Campania, Sicilia e Calabria, regioni interessate dal Pon.

Intanto, come abbiamo detto riguardo la tematica di genere, il minore *drop out* è solitamente un maschio di età compresa tra gli 11 e i 15 anni (l'uscita dal ciclo avviene quasi sempre durante le tappe iniziali dei vari cicli scolastici), proveniente da una famiglia con un ridotto capitale culturale e con uno status economico più che modesto. Quasi tutte le indagini in materia sottolineano come percorsi scolastici con numerose ripetenze costituiscano una condizione necessaria, ma non sufficiente, per l'abbandono stesso, unitamente a motivazioni soggettive, che si riferiscono ad esempio a spiegazioni di tipo personale che includono la voglia di frequentare la scuola ("Non ne avevo più voglia") all'auto-colpevolizzazione ("Non ne ero all'altezza") o, infine, ragioni prioritarie come difficoltà all'interno del nucleo familiare.

Fondamentalmente si può collegare il problema della dispersione a quello della marginalità sociale, risultato di un intreccio tra emarginazione scolastica, povertà economica, culturale e affettiva.

1.5. Le conseguenze

A differenza delle cause del fenomeno, che sono state, e sono tuttora, ampiamente indagate dalla letteratura in merito, per quanto concerne le "conseguenze" della dispersione scolastica trovare della documentazione a riguardo è veramente difficile.

Tuttavia non è difficile ipotizzarle, e forse è proprio il fatto di "darle per scontato" che ha deviato la ricerca dall'affrontare il problema da questa prospettiva.

Il Meridione italiano, come già ampiamente sottolineato, soffre di gravi handicap relativi al sistema scolastico (molto più del Nord, che pure ha le sue problematiche nell'ambito ma di natura diversa rispetto a quelle indagate da questo lavoro); non solo, anche le caratteristiche prettamente "socio-economiche" sono diverse da quelle presenti nel Nord del paese ed influenzano in maniera determinante il futuro dei giovani che si trovano al di fuori del circuito scolastico.

D'ora in poi, per indicare i giovani tra i 15 e i 29 anni non più inseriti in un

percorso scolastico/formativo ma neppure impegnati in un'attività lavorativa, verrà utilizzato il termine "Neet" (*Not in Education, Employment or Training*): stando ai dati più recenti in Italia, nel 2010, più di due milioni di giovani risultavano fuori dal circuito formativo e lavorativo, con una quota di Neet più elevata tra le donne (24,9 per cento) rispetto a quella degli uomini (19,3 per cento).

> "La crisi dell'economia ha lasciato per strada, negli ultimi tre anni, più di un milione di giovani lavoratori di età compresa tra i 15 e i 34 anni. E sono stati sopratutto loro a pagare il conto della turbolenza economica..."[19]

La situazione dell'Italia in questo contesto non è da meno, anzi, a confronto con gli altri paesi Europei è ulteriormente scoraggiante: la quota dei Neet nel nostro paese è di molto superiore a quella della media europea (22,1 e 15,3 per cento rispettivamente). I divari riflettono il minore inserimento dei giovani italiani nell'occupazione e danno conto della minore capacità del mercato del lavoro italiano di includere i giovani, con il conseguente rischio che lo stato di inattività si trasformi in una condizione permanente. Dando uno sguardo ai dati relativi al Meridione, in tale area l'incidenza del fenomeno raggiunge soglie allarmanti: si parla del 30,9 per cento di Neet contro il 16,1 per cento nel Centro-Nord. La pervasività del fenomeno è tale da non mostrare nette differenze di genere: il vantaggio per gli uomini è minimo (28,6 per cento) rispetto a quello delle donne (33,2 per cento).

Concentrandosi più nello specifico sulle regioni del Mezzogiorno, sono i giovani campani a detenere il primato di Neet con una percentuale del 34,3%, mentre in Campania è il 33,5% dei giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni a non studiare e non lavorare, andando così a gonfiare le fila dei disoccupati di lunga durata, che costituiscono un facile bacino cui attingere per l'arruolamento di

---

[19] Sensini M., *Crolla l'occupazione tra i 15 e i 35 anni,* "Corriere della Sera", 8 Aprile 2012

nuove leve da parte della criminalità organizzata.[20]

Sopratutto nelle aree critiche del Mezzogiorno la mancanza di un titolo di studio non facilita la possibilità di trovare un'occupazione regolare, sopratutto in aree già fortemente depresse dal punto di vista economico e lavorativo, e favorisce l'ingresso di giovani privi di un'adeguata formazione nei circuiti del lavoro irregolare, con le evidenti conseguenze di sfruttamento, salari estremamente bassi e impossibilità di pianificazione per il futuro. Il problema ancora più drammatico consta nel fatto che, in una zona fortemente caratterizzata dalla presenza di associazioni criminali radicate sul territorio, le alternative al lavoro regolare e a quello sommerso sono anche altre, che non hanno niente a che vedere con un percorso di legalità: all'abbandono della scuola corrisponde infatti una più elevata probabilità di impegnarsi in comportamenti antisociali, che vanno ad un aumentare il tasso di criminalità.

Nel Meridione, infatti, come già accennato, il fenomeno di dispersione/ evasione, oltre che condurre di per sè ad innumerevoli altre piaghe sociali (il già citato bullismo, ma anche la violenza negli stadi, microcriminalità, condotte devianti in generale), nei quartieri più fortemente compromessi da condizioni di vita precarie è fondamentalmente l'anticamera dell'ingresso agli ambienti deviati, legati alle associazioni criminose presenti sul territorio: bambini e adolescenti sono più esposti all'influenza negativa di un ambiente che, sfortunatamente, si trova ad essere ad alta densità criminale. Nel solo Sud-Italia ci sono ben 610 comuni su 1608 ad alta densità criminale: ogni giorno i minori di queste aree sono esposti, spesso nelle loro stesse famiglie, alla pratica dell'illegalità, assistono a reati e a violazioni delle regole con conseguenze profonde sulla loro formazione e molti tra loro corrono il rischio di essere coinvolti in attività illegali, come possono essere lo spaccio di droga o le rapine, che garantiscono un "guadagno" nettamente superiore a qualsiasi lavoro a nero, e sopratutto, e qui risiede l'evidente dramma, di qualsiasi mestiere regolarmente svolto. Intraprendere un percorso

---

[20] Tutti i dati menzionati sono stati estratti dal dossier *Noi Italia 2012, 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo,* redatto da Istat nel Febbraio 2012.

irregolare e deviato, come può essere la microcriminalità (dal fare il cosiddetto "palo" nelle piazze di spaccio ad un vero e proprio ruolo di soggetto attivo nello smercio di sostanze illegali), può essere una scelta obbligata o autonoma in conseguenza di motivazioni altre da quella del partecipare al bilancio familiare. Se è vero che tanti ragazzi, sopratutto tra quelli intervistati si dichiarano consapevoli di dover trovare al più presto un posto di lavoro, di qualunque genere, per "aiutare in famiglia", è vero anche che non sempre la scelta di militare nei ranghi della microcriminalità deriva da questioni legate alla "sopravvivenza": in molti casi, infatti, molti di questi minori non più inclusi in un percorso formativo hanno almeno un membro della famiglia in carcere, più spesso il padre, e vivono in contesti di estrema povertà ricevendo però stimoli di tutt'altro genere dalla società che li circonda, e in particolare dai media e dal web, che li spinge a voler essere in tutto e per tutto uguali ai coetanei, quantomeno "in superficie".

Le due realtà succitate si riscontrano ampiamente nelle risposte di due ragazzi intervistati alla domanda su cosa fanno i loro amici che non vanno più a scuola:

> "No vabbè, non lavorano...però qualcuno tiene che portare avanti la famiglia, fanno pure qualche rapina...anche se sono beneducati, e hanno un bel carattere, nel senso che sono bravi come persone...certo fanno questo tipo di lavoro per andare avanti, lo fanno perchè non hanno soldi. Sono gente che pure rischia la vita per la famiglia..."
> (Michele, 15 anni, Napoli)

> "(con i soldi delle rapine si comprano, nda) con una parte la roba falsa, e quel che sia sia, per fare altri soldi o per tenersela...e poi li danno alle famiglie, per fare andare avanti le famiglie. Almeno i ragazzi sì, poi le persone adulte non lo so..."
> (Ludovica, 13 anni, Napoli)[21]

Per potersi dunque riconoscere nel coetaneo e risultare perfettamente

[21] Cfr. Cap. 6

inserito, il minore fin qui descritto deve possedere una gamma di oggetti predeterminati ("la roba falsa" ovvero smartphone, scarpe e vestiti di marca, etc.), il cui costo è spesso proibitivo: da qui la necessità di trovare un lavoro che gli garantisca il target di vita perseguito, cosa che la famiglia non può fare ma i circuiti criminali si.

Conseguenze ulteriori si possono poi riscontrare sul piano personale della vita di questi minori "dispersi". Innanzitutto per le giovani donne, per le quali abbandonare la scuola conduce, nella maggior parte dei casi, a diventare una "donna di casa", a gravidanze molto precoci e a matrimoni in giovanissima età: non vi è spazio per un'autonomia progettuale che si discosti dal percorso familiare. Invece, i ragazzi che riescono a discostarsi da percorsi di devianza, molto spesso non riescono, come già detto, ad introdursi nel mondo del lavoro regolamentato, e l'unica alternativa è il lavoro "nero", sottopagato, privo di ammortizzatori sociali e del corollario tipico dei contratti in regola.

Sebbene sia necessario puntualizzare che lasciare la scuola non necessariamente porta ad esperienze personali e sociali negative e che, sovente, circa la metà di chi si disperde o abbandona il percorso scolastico ritorna a completare il percorso di studi negli anni successivi, rimane una realtà il fatto che molti dei minori che abbandonano il percorso scolastico debbano necessariamente trovare un'occupazione per partecipare al bilancio familiare, prendersi cura dei fratelli più piccoli e a volte anche dei genitori, con il conseguente sacrificio del loro futuro e la necessaria rinuncia ai loro sogni, che talvolta neanche riescono più a fare perchè, come sottolineato da molteplici operatori, questi ragazzi non hanno a disposizione la capacità di "produrre" sogni, o ancor peggio, di farne:

> "Quando il tuo contesto di vita è un contenitore chiuso, un territorio chiuso, un territorio geograficamente isolato, dove la geografia dell'isolamento non è data da barriere naturali ma da barriere culturali, economiche, sociali, etc, il tuo mondo è quello: se il quartiere diventa il tuo mondo e ciò che è fuori diventa città altra - torniamo al meccanismo della proiezione - come fai a proiettare i tuoi desideri, il tuo futuro? Per te il tuo mondo è quello.

Io sono convinto che non mancano di desideri ne di capacità di manifestarli questi desideri: mancano semplicemente degli strumenti per esplicitarli e per esplicitarli in un certo modo...strumenti di linguaggio, espositivi, culturali, etc. Ma sono gli strumenti che mancano. Io posso desiderare la luna nel momento in cui so che esiste la luna, ma se nessuno me lo hai mai spiegato?"
(Testimone privilegiato 1, Assistente sociale, 36 anni, Palermo)

"Abbiamo lavorato molto sulle relazioni e sui desideri, quindi su quello che ognuno di loro vedeva nel suo futuro e che desiderava, ed effettivamente c'abbiamo messo un po' a far uscire delle cose, perchè inizialmente si confondevano un po' i desideri con, come dire, delle aspettative anche abbastanza limitanti, per cui...si, come dire, una cosa che mi ha, sconvolto no, ma mi ha creato dispiacere è che all'inizio si faceva fatica a farli spaziare ma le risposte al "come ti vedi tra 10 anni?" spesso erano "mah, a casa, magari con una famiglia", però il massimo dei sogni e dei desideri era fare il meccanico o niente più di questo. Per dirti, già quando siamo arrivati alla risposta "calciatore, attrice" era meglio, già c'era un vedersi comunque in una dimensione altra, sognare appunto...poi entrare nel merito di quello che può essere un percorso realistico è un'altra cosa. [...]
Non lo so quali siano le cause per cui la dimensione del sogno e del desiderio viene completamente messa da parte però penso che la scuola c'entri molto, cioè penso che sia, non dico la causa, però la risposta mancata ad una serie di cose, perchè dovrebbe essere, insomma, in quanto agenzia formativa, il posto in cui ti confronti e in cui ti rendi conto che puoi fare, che quindi hai delle tue competenze, delle tue risorse, e quindi ti immagini in un futuro: questo penso che sia la mancanza più forte."
(Testimone privilegiato 3, Educatore, 33 anni, Palermo)[22]

1.6. I dati e la diffusione sul territorio nazionale

Parlare di "dispersione scolastica" può risultare fuorviante se non si portano a sostegno dei dati correlati al fenomeno e al corollario di fenomeni satelliti diversi ad esso collegati. I dati purtroppo non possono essere costantemente aggiornati e pertanto non riflettono completamente la situazione italiana attuale, ovvero il 2013: la mancanza di fondi a favore della ricerca e l'assenza di strutture

[22] *Ibidem*

deposte a rendicontare la presenza degli alunni a scuola (la cosiddetta "anagrafe scolastica") è un problema fortemente attuale e un grande ostacolo nel reperimento di dati aggiornati.

Tuttavia in Italia la situazione è stata e continua ad essere allarmante.

Uno dei cinque obiettivi europei della strategia di Lisbona era, per l'Italia, la riduzione al 10%, entro il 2010 della quota di giovani che abbandonano la scuola senza aver conseguito un titolo di studio: l'obiettivo non è stato ovviamente raggiunto ma è stato riproposto per la fine del decennio, alzando l'asticella ad una quota inferiore al 10%, nell'ambito della Strategia Europa 2020.

Eppure se si guarda al presente, stando ai dati reperibili più recenti (ma lo stato attuale potrebbe essere ancora più grave), la situazione è critica dato che si parla di circa 800.000 ragazzi tra i 18 e i 24 anni che detengono bassi titoli di studio (la licenza media) e non sono più in formazione: un numero impressionante, con un'enorme concentrazione nel sud e nelle isole. Solo pochi altri paesi (Turchia, Spagna, Islanda, Malta e Portogallo) detengono un tasso di abbandono superiore al 25% come quello che si registra in Sicilia e Campania.[23]

Il contenimento degli abbandoni scolastici e formativi è anche tra gli obiettivi considerati nella politica regionale unitaria del Quadro strategico nazionale 2007-2013 (Qsn). Nonostante dei progressi siano stati effettivamente registrati grazie ai fondi erogati dall'Unione Europea all'Italia per contrastare il fenomeno, la soglia opzionata per il 2020, cioè inferiore al 10%, sembra un traguardo veramente irrealizzabile. Ancora nel 2010, cui risalgono i dati reperibili più attuali, il fenomeno degli *early school leavers* coinvolgeva il 22,3 per cento dei giovani meridionali ed il 16,2 per cento dei coetanei del Centro-Nord, vale a dire che circa 114.000 ragazzi e ragazze, tra i 14 e i 17 anni, a causa di un percorso formativo accidentato e faticoso, una volta raggiunta l'età che definisce il termine dell'obbligo scolastico, decidono infine di chiudere con gli studi e

[23] Cederna G. (a cura di), *Atlante Infanzia 2012,* Save The Children Italia Onlus, Roma, 2012

qualunque attività di formazione.[24]

Giovani che abbandonano prematuramente gli studi per sesso e regione
Anni 2004-2010 (valori percentuali)

REGIONI RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
							Totale	Uomini	Donne
Piemonte	22,3	20,7	20,0	17,3	18,4	19,8	17,6	21,2	13,7
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	22,3	22,3	21,9	24,3	25,9	21,4	21,2	27,6	15,2
Lombardia	21,8	21,6	18,5	18,3	19,8	19,9	18,4	21,9	14,8
Liguria	16,3	17,0	16,1	16,5	12,6	12,4	16,2	17,0	15,4
Trentino-Alto Adige/Südtirol	21,6	19,7	17,3	17,2	17,0	16,7	17,3	21,2	13,2
Bolzano/Bozen	*30,7*	*26,6*	*23,6*	*23,3*	*21,5*	*21,0*	*22,5*	*28,3*	*16,4*
Trento	*11,9*	*12,2*	*10,5*	*10,6*	*12,3*	*12,3*	*11,8*	*13,7*	*9,9*
Veneto	18,2	18,4	15,0	13,1	15,6	17,0	16,0	18,0	13,9
Friuli-Venezia Giulia	13,7	15,9	19,8	12,6	15,3	14,5	12,1	13,5	10,6
Emilia-Romagna	20,0	19,4	17,7	17,4	16,6	15,0	14,9	17,8	12,1
Toscana	21,0	17,2	16,3	18,0	16,5	16,9	17,6	20,3	14,8
Umbria	13,3	15,5	14,8	12,7	14,8	12,3	13,4	16,7	10,0
Marche	16,7	19,2	18,0	16,4	14,7	15,6	15,0	18,9	10,9
Lazio	15,6	14,8	12,3	10,9	13,2	11,2	13,4	16,9	9,8
Abruzzo	16,6	16,1	14,7	15,0	15,6	14,8	13,5	17,9	8,9
Molise	15,2	15,6	16,2	16,4	16,5	16,6	13,5	17,3	9,5
Campania	28,6	27,9	27,1	29,0	26,3	23,5	23,0	23,6	22,3
Puglia	30,3	29,3	27,0	25,1	24,3	24,8	23,4	30,2	16,5
Basilicata	17,0	18,3	15,2	14,1	13,9	12,0	15,1	16,8	13,3
Calabria	21,9	18,3	19,6	21,3	18,7	17,4	16,2	19,5	12,9
Sicilia	30,7	30,2	28,1	26,1	26,2	26,5	26,0	29,3	22,6
Sardegna	30,1	33,2	28,3	21,8	22,9	22,9	23,9	31,1	16,1
Nord-ovest	21,5	21,0	18,7	17,9	18,8	19,3	18,0	21,3	14,6
Nord-est	18,7	18,7	16,7	15,0	16,1	16,0	15,4	17,8	12,8
Centro	17,1	16,2	14,5	13,8	14,5	13,5	14,8	18,1	11,4
Centro-Nord	19,3	18,8	16,8	15,8	16,7	16,5	16,2	19,3	13,0
Mezzogiorno	27,7	27,1	25,5	24,9	23,8	23,0	22,3	25,8	18,8
Italia	22,9	22,4	20,6	19,7	19,7	19,2	18,8	22,0	15,4

Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro

Come si evince dalla tabella sopra riportata, che analizza il problema riguardante gli abbandoni (si intende, dunque, ormai terminato il percorso di studi obbligatori) regione per regione, l'incidenza maggiore si ritrova nelle regioni del Mezzogiorno, con particolare gravità in Sicilia e Campania: nell'isola almeno un giovane su quattro non porta a termine un percorso scolastico/formativo dopo la licenza media, ammesso che arrivi almeno a conseguire quest'ultima; per quanto riguarda i giovani campani, invece, rappresentano una quota di abbandoni pari al 20% del totale nazionale, vale a dire che 23.000 ragazzi dei 114.000 su menzionati vivono in Campania.

Ma anche se il Sud non è l'unico colpito e vale la pena sottolineare che

[24] Tutti i dati menzionati sono stati estratti dal dossier *Noi Italia 2012,...* op.cit., p. 76

quote elevate di dispersione e abbandoni si riscontrano anche in alcune aree del Nord (principalmente nella provincia autonoma di Bolzano e in Valle d'Aosta, ma anche in Lombardia e Piemonte), il peso del Mezzogiorno risulta determinante.

Regione	Dispersi (V.a.)	% dispersi su popolazione regionale	% dispersi su totale dispersi Italia
Piemonte	2.501	1,7	2,2
Valle d'Aosta	333	7,7	0,3
Lombardia	21.504	6,2	18,9
Trentino Alto Adige	893	4,0	0,8
Veneto	5.685	3,2	5,0
FVG	1.008	2,6	0,9
Liguria	3.141	6,3	2,8
Emilia Romagna	856	0,6	0,8
Toscana	3.926	3,3	3,4
Umbria	713	2,4	0,6
Marche	1.019	1,9	0,9
Lazio	10.430	5,0	9,2
Abruzzo	2.652	5,3	2,3
Molise	186	1,5	0,2
Campania	22.733	8,1	20,0
Puglia	11.366	6,4	10,0
Basilicata	209	0,9	0,2
Calabria	5.030	5,8	4,4
Sicilia	15.548	6,8	13,7
Sardegna	4.066	6,8	3,6
Nord-ovest	27.479	5,0	24,2
Nord-est	8.442	2,1	7,4
Centro	16.088	3,9	14,1
Sud	42.176	6,7	37,1
Isole	19.614	6,8	17,2
Totale	**113.799**	**5,0**	**100,0**

FONTE: ELABORAZIONE ISFOL SU DATI MIUR. MLPS. REGIONALI. ISTAT

14–17ENNI FUORI DEI PERCORSI FORMATIVI PER REGIONE – A.S.F. 2010–11 (V.A. E %)

"Se osserviamo i valori disaggregati nelle diverse circoscrizioni territoriali, notiamo che nel Sud è la scuola a raccogliere un maggior numero di ragazzi in diritto-dovere, l'89,7% della popolazione regionale compresa tra 14 e 17 anni. Qui il valore dei dispersi è elevato rispetto alla popolazione di riferimento (6,7%). Analogo fenomeno è riscontrabile anche nelle isole, dove è presente una alta partecipazione ai percorsi scolastici (88,1%) e, contemporaneamente, una elevata quota di dispersi (6,8%).

Anche ragionando in valori assoluti, il peso del Sud appare determinante. È qui che si registra il maggior numero di dispersi: i 42.176 che hanno abbandonato i percorsi formativi nel 2010-11 corrispondono al 37,1% del totale dei dispersi in

> Italia. In particolare, la Campania, con 22.733 dispersi (8,1% della popolazione regionale), rappresenta il 20% del totale nazionale. […]
> Elevati anche i valori assoluti della Sicilia: 15.548 individui, pari al 13,7% del totale dei dispersi in Italia ed al 6,8% della popolazione regionale di riferimento."[25]

Parliamo infine dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*), altro amaro primato europeo che spetta all'Italia. Parlare di NEET significa parlare di ragazzi tra i 15 e i 29 anni che non studiano, non lavorano, non sono impegnati in alcuna attività di formazione. Nel 2010, in Italia erano più di due milioni di giovani (il 22,1 per cento della popolazione tra i 15 ed i 29 anni) a risultare fuori dal circuito formativo e lavorativo, con una quota più elevata tra le donne (24,9 per cento) rispetto a quella degli uomini (19,3 per cento).

Anche qui, purtroppo, è il Mezzogiorno a farla da padrone, area in cui la condizione di NEET è di gran lunga quella prevalente: al Sud si parla addirittura di una percentuale intorno al 31%, che vede *in primis* la Campania con il 33,5%, la Sicilia con il 33% e la Calabria con il 28,8%, con a seguire Puglia e Basilicata entrambe con valori intorno al 28%.

---

[25] ISFOL, *La dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto,* Roma, 2012, p. 10

CAPITOLO II

2.1. Il diritto all'educazione come diritto umano

Il diritto all'istruzione è ad oggi considerato a tutti gli effetti un "diritto umano fondamentale" ma la strada che ha condotto a questa conquista è stata decisamente lunga e tortuosa, e solo recentemente ha messo il minore al centro della fruizione di questo diritto.

Infatti, la condizione del minore considerato in tutto e per tutto "persona" è stata fatta propria dalla comunità internazionale solo in epoca recente, sopratutto a livello di norme, nelle quali ormai il minore è considerato titolare di diritti propri: è avvenuto, dunque, uno spostamento dell'accento sugli interessi propri del minore come tale, mentre precedentemente il punto di riferimento era costituito dall'interesse dei genitori o dalla protezione dei beni del fanciullo.

Concentrandosi proprio sulle normative internazionali che hanno sancito questo diritto, è utile un *excursus* che parta proprio dai primi documenti che hanno parlato di "diritto all'istruzione" per vedere l'evoluzione storica che ha caratterizzato l'affermazione di questo diritto come tale fino ai giorni nostri.

Il primo documento da cui occorre partire è la Dichiarazione di Ginevra del 1924, atto della Società delle Nazioni, che prevede che al fanciullo debbano essere forniti tutti i mezzi necessari al suo sviluppo, sia materiale che spirituale, ma senza soffermarsi adeguatamente sulla natura di questi mezzi. La norma viene dettagliata nel 1948 con la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, in cui si dà spazio al diritto all'educazione e alla cultura in due articoli fondamentali, l'Art. 26 e l'Art. 27. Il più specifico dei due recita come segue:

> "Art. 26
>
> 1.Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

2.L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

Nel 1959 la Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo ribadisce, all'Art. 7, quanto già espresso al sopracitato Art. 26, ovvero che il fanciullo ha diritto ad un'educazione che, a livello di istruzione primaria, deve essere gratuita ed obbligatoria, specificando inoltre quali devono essere le responsabilità dei genitori. Il Patto Internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali del 1966 interviene a sua volta a conferma dell'importanza fondamentale del diritto all'istruzione, specificandone le caratteristiche nei dettami dell'Art. 13.

Questi due documenti, la Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo e il Patto internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali, sottolineano nel loro articolato l'importanza che l'istruzione venga innanzitutto indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana, al rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, e che miri alla promozione della comprensione, della tolleranza e dell'amicizia tra i popoli e le Nazioni.

Tuttavia, sebbene dotati di ampio respiro e grandi obiettivi e nonostante si parli di "superiore interesse del bambino" in diverse parti dell'articolato, è indubbio che entrambi i documenti tralascino di porre l'attenzione in maniera diretta sul bambino come persona umana, aspetto cui cerca di ovviare, nel 1989, la Convenzione sui diritti del Minore che ribadisce l'importanza di un diritto come quello all'istruzione per bambini, ragazzi ed adolescenti, come enunciato dall'Art. 28 della stessa:

"Art. 28

1. Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, e in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto in misura sempre maggiore e in base all'uguaglianza delle possibilità: a) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti; b) incoraggiano

> l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte e accessibili a ogni fanciullo, e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità; c) garantiscono a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno; d) fanno in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperte e accessibili a ogni fanciullo; e) adottano misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola."

Occorre, a questo punto, procedere ad un ulteriore confronto tra l'Articolo 28 appena menzionato, che è in assoluto il più favorevole al supremo interesse del minore, e l'Articolo 13 del Patto internazionale relativo ai Diritti Economici, Sociali e Culturali, che rispetto alle norme internazionali simili che lo hanno preceduto è quello che più riconosce il pieno diritto del bambino all'istruzione; va inoltre sottolineato che, riguardo ad alcuni aspetti, l'Articolo 13 sembra essere addirittura più dettagliato e favorevole al minore di quanto non sia l'Articolo 28 che è parte di una convenzione *ad hoc.*

Per esempio, riguardo alla gratuità dell'istruzione, l'Art. 13 la prevede anche per l'istruzione secondaria, mentre l'Art. 28 si limita alla primaria; in merito alla frequenza scolastica l'Art. 28 si contrappone al 13 quando cerca di impedire l'evasione scolastica ma non prevede una soluzione di rimedio nel caso in cui l'evasione sia già avvenuta, come spiega in maniera puntuale la Castaldo (1994):

> "In contrapposizione ai provvedimenti atti ad incoraggiare la regolare frequenza scolastica e la riduzione dei tassi di abbandono previsti dall'art. 28, l'art. 13 del Patto afferma che l'istruzione di base deve essere incoraggiata o intensificata a beneficio degli individui che non hanno ricevuto istruzione primaria o che non ne hanno completato il corso. Il problema, secondo l'art. 28 della Convenzione, viene risolto a monte cercando di impedire l'evasione scolastica, mentre secondo l'art. 13 del Patto si cerca di porre rimedio successivamente e di provvedere a che tutti, anche se in ritardo, usufruiscano

del diritto all'istruzione."[26]

Ancora, l'art. 13 prevede che l'istruzione debba mirare al pieno sviluppo della personalità umana e al senso della dignità, conferendo tutta una serie di valori al bambino, mentre l'art. 28 della citata Convenzione si limita ad affermare che gli Stati devono prendere misure affinchè la disciplina scolastica sia impartita rispettando la dignità umana del bambino.

Se ne evince, insomma, che per alcuni aspetti risulta forse più favorevole al minore l'Art. 13 rispetto all'Art. 28 e che, comunque, l'integrazione delle due norme porterebbe sicuramente ad una soluzione ottimale in un'ottica di salvaguardia di ampio spettro del diritto all'educazione.

Vale la pena, infine, citare anche alcuni atti delle organizzazioni regionali, come il Protocollo Addizionale del 1952 alla Convenzione sulla salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (1950), conclusa nell'ambito del Consiglio d'Europa, in cui si riaffermano le funzioni di garante dello Stato con riguardo al diritto all'educazione e il diritto dei genitori nel campo dell'istruzione e si asserisce che il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno.

Come è facilmente intuibile, dunque, dal 1924 all'ultima convenzione del 1989 adottata a Ginevra i progressi sono stati molti e ci si può azzardare a dire che abbiano segnato un importante passo avanti nel cammino della civiltà, quantomeno in senso formale, riconoscendo all'infanzia quell'importanza prioritaria che per troppo tempo le è stata negata; inoltre la Convenzione del 1989, oltre ad essere specifica in tutto il suo articolato riguardo alla condizione del minore ed ai diritti che gli competono, si differenzia dai precedenti documenti perchè ha un valore vincolante per gli Stati che l'hanno ratificata e che la ratificheranno in futuro.

Nel 1998 si è poi pervenuti ad un accordo sui quattro elementi che definiscono il contenuto fondamentale del diritto all'istruzione, che è stato

---

[26] Castaldo A. in Saulle M. R. (a cura di), *La Convenzione dei Diritti del Minore e l'ordinamento italiano,* Ed. Scientifiche Italiane, Napoli, 1994, p. 121

finalmente definito "un diritto umano in sé e per sé, e nel contempo un mezzo indispensabile per la realizzazione degli altri diritti umani". Soffermiamoci dunque sui quattro elementi suddetti, ovvero:

- il diritto per tutti all'istruzione di base (elementare) in unA qualche forma, ivi compresa l'istruzione di base per gli adulti;
- la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione elementare;
- l'impossibilità di escludere un bambino o una bambina dall'istruzione elementare;
- l'obbligo, per lo Stato, di tutelare questo diritto dalle intromissioni di terzi; la libertà di scelta dell'istruzione senza interferenze da parte dello stato o di terzi; il diritto delle minoranze all'insegnamento nella lingua di loro scelta, in istituti al di fuori del sistema ufficiale della pubblica istruzione.

In sintesi, il diritto all'educazione risulta così fondamentale perchè è la chiave che introduce al rispetto ed alla fruizione di tutti gli altri diritti umani, non essendo per sua natura fine a sé stesso ma collocandosi come chiave di lettura in un quadro più ampio dell'esercizio dei diritti: infatti, oltre ad essere il perno per lo sviluppo economico, aiuta le persone a sviluppare al massimo il proprio potenziale, ad emanciparsi dallo stato di povertà e di emarginazione, quindi a migliorare la loro vita. L'istruzione rende consapevoli dei propri diritti e responsabilità e permette quindi di ottenere eguaglianza e pace, partecipando in modo attivo alla vita sociale, difendendo sé stessi e le altre persone dalle violazioni dei diritti e acquisendo coscienza del proprio diritto all'autodeterminazione.

A sostegno di quanto appena detto sono illuminanti le parole di Katarina Tomasevski, prima *Special Rapporteur* ONU sul diritto all'istruzione nella Commissione delle Nazione Unite per i Diritti Umani, che ha affermato:

> " Esistono diversi problemi legati ai diritti umani, che non possono essere risolti, a meno che il diritto all'istruzione non sia presentato come la chiave per sbloccare gli altri diritti umani. L'istruzione funziona come un moltiplicatore, che enfatizza il godimento di tutti i diritti individuali e della libertà ove tale

diritto è effettivamente garantito, mentre ove tale diritto è negato o violato gli individui sono privati del godimento di molti diritti e libertà."

Dunque, negare ai bambini il diritto all'istruzione significa fondamentalmente lasciarli in balia di abusi e violenze, di condizioni di vita al limite della sopravvivenza, renderli maggiormente vulnerabili alle situazioni di degrado, sfruttamento, alle malattie, perpetuando i cicli di povertà e disuguaglianza. Proprio in un'ottica di acquisizione sempre maggiore dell'importanza del diritto all'istruzione si è fatto veramente molto nel corso degli ultimi anni, tuttavia il numero di bambini fuori dall'istruzione non accenna a diminuire, considerando sopratutto le condizioni di vita dell'Africa Sub-Sahariana, regione che versa in situazioni di povertà estrema e dove tanti altri diritti sono calpestati: giusto per citare qualche dato nel mondo, sono ancora 72 milioni, circa il 10% della popolazione mondiale in età scolare, i bambini che non hanno accesso all'educazione primaria; di questi il 72% vive, come già sottolineato, nell'Africa Sub-Sahariana e nell'Asia meridionale e occidentale.[27] Unicef ritiene, in seguito ad ulteriori indagini a livello locale, che in realtà il fenomeno sia sottostimato e la cifra sia invece di circa 93 milioni di bambini.

La Comunità Internazionale ha cercato, e sta cercando, di proporre soluzioni e di mettere al primo posto dei suoi impegni l'istruzione di base, come è avvenuto durante il Forum Mondiale dell'Educazione riunito a Dakar, in Senegal, nel 2000, nell'ambito del quale l'importanza dell'educazione è stata riaffermata con forza, e, nello stesso anno, con la *Millenium Declaration* delle Nazioni Unite, in cui l'istruzione di base figura tra le maggiori priorità nell'agenda per lo sviluppo internazionale. Non a caso "garantire l'educazione primaria universale" risulta il secondo tra gli otto obiettivi da conseguire nel millennio (*Millenium Development Goals*), al cui raggiungimento si sono impegnati sia i paesi ricchi che quelli poveri. Perchè si possa considerare l'obiettivo "raggiunto" è necessario che entro il 2015 sia assicurato, ovunque nel mondo a tutti i bambini e le bambine, il

---

[27] Dati estratti da *Education for all Global Monitoring,* Report Unesco, 2008

completamento di un ciclo di istruzione di base.

A due anni dalla *deadline* siamo ancora estremamente lontani dal raggiungimento di un obiettivo simile: infatti, ben 58 degli 86 paesi che non hanno ancora raggiunto l'educazione primaria universale non riusciranno a raggiungerla entro il 2015.[28]

Il fallimento nel conseguimento di questo *goal* risulta oltremodo drammatico in quanto, nel disegno degli MDG, assicurare l'universalità del diritto all'istruzione di base è un requisito strumentale al raggiungimento degli altri obiettivi enunciati. Difatti l'educazione viene ritenuto, in questo documento, come mezzo per:

- ridurre la povertà (MDG 1): l'acquisizione di competenze e lo sviluppo di capacità favorite dai percorsi formativi portano benefici in termini di produttività, di salario e, per questa via, di crescita economica e riduzione delle disuguaglianze;
- promuovere – attraverso la scolarizzazione delle bambine – la parità di genere (MDG 3);
- contribuire a ridurre il tasso di mortalità infantile (MDG 4) e a migliorare la salute materna (MDG 5): l'istruzione, in particolare delle bambine, è in prospettiva collegata ad una migliore salute e nutrizione della famiglia, a minori tassi di fertilità e ad un maggiore grado di frequenza scolastica dei bambini;
- combattere HIV/AIDS, malaria e altre malattie (MDG 6): l'acquisizione di conoscenze diviene strumento di consapevolezze e prevenzione.

Come si rinviene nel documento redatto dalla ONG Terre des Hommes sul "diritto all'istruzione",

> "da un punto di vista di aiuto economico la cifra necessaria per garantire l'educazione di base ad ogni bambino entro il 2015 è stata quantificata in 11 miliardi di dollari l'anno, molto lontana dagli importi attualmente elargiti (3,7 e 5 miliardi di dollari, rispettivamente nel 2005 e nel 2006) . Oltre a non rispettare gli impegni presi in termini quantitativi, i Paesi donatori destinano meno di un terzo

[28] *Ibidem*

del loro aiuto economico in ambito educativo all'istruzione di base e la maggior parte dei fondi per educazione primaria è allocata ai Paesi stabili a medio reddito, non a quelli in conflitto o fragili."[29]

2.2. Unione Europea garante del Diritto all'Educazione e la Strategia di Lisbona 2020

Anche l'Unione Europea, negli ultimi decenni, si è mossa in soccorso del diritto all'istruzione e ha riaffermato il suo impegno nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (proclamata nel 2000 a Nizza ed entrata in vigore nel 2007 con il Trattato di Lisbona, seppur con qualche modifica), e con una specifica risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 2003, "Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l'inclusione sociale", il cui obiettivo è proprio il contrasto alla dispersione scolastica e al disagio giovanile.

Procedendo con ordine e analizzando i documenti in linea cronologica, dal testo della Risoluzione del Consiglio si evince chiaramente la lungimiranza e la modernità dell'Unione Europea nel delineare come soggetti chiave per lo sviluppo e la costruzione dell'Europa i giovani, che devono essere salvaguardati e cui deve essere garantita l'inclusione sociale e la tutela dal disagio, con l'eliminazione di ostacoli come l'abbandono precoce degli studi e altre forme affini di disagio. Proprio contro la dispersione scolastica, la Risoluzione sottolinea l'importanza di diversificare e rendere più flessibili i percorsi d'istruzione e formazione, dando molto spazio all'importanza dei luoghi di apprendimento formale ma anche a quelli di apprendimento non formale e informale, come i centri di aggregazione giovanili e l'associazionismo. E' sempre la Risoluzione a porre al centro, con grande slancio, la scuola e il suo ruolo fondamentale, e sopratutto l'importanza di cooperare ai vari livelli delle istituzioni che si occupano di educazione e di coinvolgere famiglie e ambiente di appartenenza dei giovani.

---

[29] Terre des Hommes Italia, *Diritto all'Istruzione,* Settembre 2008, p. 3

Il documento si conclude poi con l'auspicio che gli Stati Membri sappiano sfruttare al meglio la possibilità di cooperare nel campo dell'istruzione, e soprattutto sappiano promuovere un nuovo modello di giovane cittadino europeo, sensibile a tematiche importanti, perfettamente inserito nella società, supportato da figure formate e preparate allo scopo, come tutor ed insegnanti, e integrato nella vita familiare. Insomma, in sintesi si tratta di una risoluzione veramente esemplare e foriera di importanti idee e proposte, ma demanda agli Stati l'attuazione delle stesse ed è qui che si crea il vero ostacolo all'implementazione della risoluzione.

Come già accennato, tuttavia, l'Unione Europea non ha perso occasione per citare l'importanza del diritto all'istruzione anche nel suo documento più importante, la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea.

All'Art. 14 della suddetta Carta si norma, appunto, il diritto all'istruzione come segue:

> "Art. 14
> 1. Ogni persona ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua.
> Questo diritto comprende la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria. La libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici, così come il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche, sono rispettati secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio."

L'articolo sopracitato mette chiaramente in luce quale sia l'ideale perseguito dalla politica europea nel campo dell'educazione, ovvero la costruzione di una "società della conoscenza", motivo per cui, durante l'elaborazione del primo ciclo della Strategia di Lisbona, redatta nella capitale portoghese in sede di Consiglio Europeo nel 2000 per il decennio 2000-2010, è stato posto in primo piano tra i *benchmarks* da conseguire la "diminuzione degli abbandoni scolastici precoci": tale obiettivo contemplava il fatto che, per garantire in ogni Paese membro un

capitale umano dotato di minime capacità di attivazione, la media dei giovani ad abbandonare l'istruzione secondaria non dovesse essere superiore al 10% della popolazione in dovere di istruzione (14-18 anni). Nel 2005, a distanza di cinque anni e, quindi, a metà percorso, ci si è accorti che gli obiettivi fissati nel 2000 erano ben lungi dall'essere raggiunti; soffermandoci sull'obiettivo di nostro interesse, quello relativo alla diminuzione degli abbandoni scolastici, le soglie previste, nei fatti, non erano state nemmeno sfiorate dalla maggioranza dei paesi membri (la media Eu27 si è fermata al 15,1% nel 2008)[30].

Preso atto degli insufficienti risultati ottenuti, gli Stati membri dell'UE hanno deciso di rilanciare la Strategia di Lisbona avviandone una seconda fase che avrà termine nel 2020 e nella quale vengono ribaditi i precedenti obiettivi con l'aggiunta di un nuovo parametro di qualità del capitale umano: infatti, entro la data prestabilita ogni Stato membro dovrà curare sia la tenuta dei sistemi di formazione a livello secondario che l'estensione della formazione post-secondaria (laurea o diploma tecnico-superiore) ad una quota sempre più ampia di popolazione giovane. In sintesi gli obiettivi di interesse per questa ricerca possono riassumersi come segue:

- riduzione degli abbandoni scolastici al di sotto del 10%
- aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria

Come già accennato nel Capitolo I, i nobili obiettivi della Strategia di Lisbona e i moniti comunitari non bastano però a ridurre l'entità di un problema come la dispersione scolastica, che ha radici nazionali quando non addirittura regionali, e che deve risolversi primariamente sul piano interno: a questo proposito la Comunità Europea deve porsi come capofila nell'esortare tutti gli Stati Membri a fare la loro parte sul piano interno, senza accontentarsi o adagiarsi sui livelli già raggiunti.

"Il progetto politico che mette l'apprendimento alla base degli obiettivi di

[30] Dati estratti da *Autonomie Locali e Servizi Sociali,* Serie 34, n° 2, Luglio 2011, p. 169

> sviluppo e crescita considera la lotta alla dispersione formativa una priorità assoluta, in quanto – se si va oltre la sua quota fisiologica – costituisce un vincolo insopportabile per le politiche occupazionali, per quelle di innovazione, e in ultimo per la sostenibilità nel tempo del modello sociale europeo (il cosidetto *welfare to work*), amplificando i "costi dell'ignoranza" in misura incalcolabile (Ocse 2007)."[31]

Fondamentalmente il peso dato all'obiettivo di riduzione/eliminazione degli *early school leavers* in Europa fa capo ad un orientamento più generale adottato dai Paesi OCSE in ottica di garanzia dell'equità nei sistemi scolastici e formativi, fermo restando il fatto che gli investimenti per il contenimento della "dispersione quantitativa" si inscrivono in un quadro di azioni concomitanti che riguardano, più in generale, la qualificazione e l'inserimento dei giovani nella vita attiva.

E' giusto osservare che, sebbene alcuni risultati siano stati raggiunti nell'ottica del contenimento, è pur vero che non può dirsi, l'obiettivo, pienamente conseguito o vicino ad esserlo, soprattutto considerando il fatto che sarebbe erroneo parlare di "messa a regime di politiche di promozione del successo formativo" se si pensa che nel meridione europeo, dove si trovano le aree più colpite (tra cui l'Italia), il tasso endemico di abbandono non manifesta un decremento stabile e che il modello di inclusione scolastica assume tuttora una portata limitata. Ciò detto rimane il fatto che ad oggi è molto difficile analizzare l'efficacia delle direttive europee e delle politiche statali volte alla riduzione del fenomeno della dispersione, sia perchè le differenze inter-stati contano ai livelli di qualunque analisi, sia perchè gli effetti di suddette politiche sono osservabili molto più nel lungo periodo che nel breve, e pertanto sono oggigiorno difficilmente intuibili.

> "A conti fatti, la gran parte delle misure adottate rivela deboli correlazioni con la riduzione dei tassi di Esl (*early school leavers*) […] Ciò non significa che non siano efficaci ma piuttosto che ciascuna misura assume caratteristiche non standardizzabili in uno spazio più vasto di quello della propria implementazione;

[31] *Ibidem,* p. 170

pertanto la Commissione Europea rimanda a studi in profondità a livello locale, mediante i quali è possibile verificare gli impatti reali delle diverse strategie. Inoltre non va dimenticato che le politiche di riduzione della dispersione scolastica necessitano di tempi lunghi (superiori al decennio), sono cioè osservabili molto più a livello intergenerazionale che all'interno di una medesima coorte o tra coorti studentesche contigue."[32]

2.3. Il diritto all'educazione in Italia e la sua attuazione nel sistema scolastico

"Vi è accordo pressochè unanime che, col termine 'educazione', o meglio con il suo verbo corrispondente 'educare', si intende qualche cosa di dinamico, una relazione, un itinerario che si sviluppa nel tempo. Educare quindi vuol dire 'prendersi cura', affiancare, accompagnare nella crescita e nello sviluppo un soggetto in formazione, aiutarlo a esprimere e 'cavar fuori' le sue potenzialità, così rispondendo ai suoi bisogni fondamentali. Ma le cose cambiano quando si passa a considerare il metodo educativo e la trasmissione di valori; quando cioè dai bisogni dell'educando si passa a considerare le risorse e le aspettative dell'educatore (oppure della collettività attraverso l'educazione), i traguardi che si intendono conseguire e in relazione a questi, gli strumenti più adeguati. Ciascuno di questi aspetti si può configurare in modo diverso, e la scelta del come intenderli è strettamente collegata alla cultura, alla ideologia, all'antropologia in cui si crede."[33]

Poichè, come si evince dalla citazione di Losana, l'educazione è un fattore profondamente radicato nella cultura di un popolo ad essa assoggettata, occorre fare una panoramica della cultura italiana e del suo vissuto storico dell'ultimo secolo per capire pienamente come il diritto all'educazione si è evoluto ed è mutato, fermo restando che Losana stesso sostiene una posizione condivisibile ovvero il fatto che, contrariamente a quanto avvenuto nello scenario

---

[32] *Ibidem,* p.170

[33] Losana C., *ll diritto all'educazione nel sistema europeo,* Minori - Giustizia, n° 3, 2012, p. 79

internazionale, non esiste, in Italia, una definizione né del sostantivo “educazione” né del verbo “educare”, pur essendo riconosciuto un vero e proprio diritto soggettivo all’educazione.

Questa vaghezza deriva con molta probabilità dal fatto che la legge costituzionale sia il lascito di un periodo legato al totalitarismo: è comprensibile dunque che la legge sopraggiunta nel secondo dopo-guerra fosse in un certo qual modo “prudente” trattando l'educazione nel suo articolato. L'Italia usciva da un periodo in cui lo Stato totalitario aveva parlato molto di educazione ma estendendo il tutto in senso fortemente totalizzante e ritagliandosi per sé il ruolo di unico educatore. Il fatto educativo era stato collocato sotto un'unica organizzazione statale dai connotati paramilitari e parascolastici, con il compito primario di forgiare bambini e ragazzi nel nome dei valori fascisti e detenendo l'unico monopolio riguardo all'educazione sia fisica che morale: lo Stato era l'unico che poteva indicare gli scopi dell'educazione, cioè formare i fascisti del domani secondi i valori del nazionalismo, del patriottismo e, ovviamente, del militarismo. Sebbene il metodo educativo avesse anche degli aspetti di interesse, ciò non lo esonera dall’essere considerato ad oggi in tutto e per tutto autoritario e omologante, cosa che all’epoca si concretizzava fortemente nelle sue finalità, nei valori proposti, nelle attività prescelte e nel forte sistema gerarchico, senza dimenticare la ferrea disciplina imposta: in sostanza, l'educazione di stampo fascista pretendeva di controllare tutto il percorso evolutivo del soggetto per portarlo ad un risultato aprioristicamente determinato dall'alto, poiché il controllo statale era totale.

Pertanto, trovandosi a redigere una nuova carta costituzionale che avrebbe introdotto anche norme relative al diritto allo studio, il Legilastore si trovò nella condizione di dover far fronte a problematiche afferenti il ricordo fin troppo vivido della disciplina fascista, scegliendo perciò di affrontare la questione in maniera blanda (forse, diremmo oggi, fin troppo).

> “E' naturale, quindi, che il legislatore democratico, anche come reazione

al periodo precedente, non intendesse farsi esso stesso educatore, non intendesse intromettersi nella vicenda educativa, ma lasciasse spazio alla libera iniziativa dei soggetti e delle famiglie."[34]

La Costituzione che venne redatta affrontava perciò il problema educativo in maniera più blanda rispetto al passato, ma da un'ottica totalmente "democratica" e traendo ispirazione da quanto normato in merito a livello internazionale.

Prima di analizzare il dettato costituzionale è utile, come già fatto in precedenza, riportare i punti salienti degli articoli chiave della Carta:

"Art. 30.
E' dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio.

Art. 33.
L'arte e la scienza sono libere e libero ne e' l'insegnamento.
La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Art. 34.
La scuola e' aperta a tutti.
L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, e' obbligatoria e gratuita.
I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi piu' alti degli studi."

L'articolo più importante rimane il 34, nel quale si enumerano le caratteristiche che la scuola italiana deve possedere: deve essere aperta a tutti senza distinzioni di sorta, l'istruzione inferiore della durata di almeno 8 anni (elementari e medie) deve essere gratuita e obbligatoria (la gratuità troverà attuazione nel 2° comma dell'Art. 4 della Legge n. 1859 del 1962, che verrà analizzata in seguito), inoltre lo Stato si impegna a garantire anche agli studenti

[34] *Ibidem,* p. 113

meno abbienti la possibilità di portare a compimento il percorso scolastico erogando borse di studio.

Entrambi gli articoli, dunque, rispecchiano le norme internazionali in quanto ad obbligatorietà e gratuità dell'istruzione e a libertà di insegnamento, ma la Costituzione si dimostra invece restrittiva riguardo all'aspetto di maggiore interesse per questa ricerca: l'evasione scolastica.

La nostra Costituzione, infatti, non affronta direttamente il problema sebbene l'evasione scolastica fosse, all'epoca della redazione, già un problema e lo sia rimasto fino ad oggi: questa "noncuranza" nella Carta Costituzionale rispetto alla tematica in oggetto permane ancora oggi, sebbene vi siano delle sanzione penali previste dall'Art. 731 del Codice Penale e dall'Art. 8 della suddetta legge del 1962.

Come già anticipato, inoltre, nei primi decenni del dopoguerra i rapporti sociali ed economici mutarono in maniera profonda, andando ad incidere fortemente anche sul sistema culturale italiano: il boom economico rivoluzionò il modo di vivere, il ruolo della donna subì un mutamento totale, i rapporti familiari persero la loro rigidità e la guida del *pater familias,* la contestazione degli anni '60 e '70 si impose dando un colpo di coda a tutti i tipi di autorità e favorendo l'emergere di un nuovo panorama riguardante diritti e libertà. Così anche la legge dovette adeguarsi, partendo appunto dal 1962 con la Legge n°1859 che andò ad istituire la Scuola Media Statale Unica e il relativo ordinamento, attuando nella pratica il dettato costituzionale affine. Lo scopo di questa Legge era quello di garantire a tutti la stessa opportunità di accesso all'istruzione e l'unicità in riferimento all'identità del percorso, allo scopo di eliminare il perdurare di ogni divergenza classista.

Se questa scelta permise non solo di porre in essere il dettato costituzionale ma anche di dare attuazione al diritto all'educazione per tutti, assicurando ad ognuno il livello minimo culturale, è pur vero che la qualità dell'istruzione impartita ne risentì fortemente (vale a dire che si verificò un significativo abbassamento del livello medio di apprendimento e una compressione delle

potenzialità e delle eccellenze), anche a causa della scarsa competenza dei docenti.

In quegli anni densi di mutamenti anche il diritto di famiglia venne riformato pochi lustri dopo, nel 1975: in questo caso il Legislatore cercò di precisare il concetto di educazione,

> "proprio nella direzione di sottolinearne la funzione di aiuto all'espressione delle caratteristiche e delle potenzialità dell'educando e del rispetto della sua specificità e libertà."[35]

Proprio per questa ragione anche l'Art. 147 del Codice Civile venne modificato in favore di una maggiore ingerenza della legge, e quindi dello Stato, nel concetto stesso di educazione, cui viene attribuita una funzione di indirizzo, al soggetto educato, a sviluppare le sue attitudini e ad esprimere i suoi personali progetti, accogliendo così un'idea di educazione che si discosta da quello omologante degli anni del fascismo, che incoraggia la diversità e riconosce le specificità di ognuno, esaltando il diritto del singolo ad essere educato nel rispetto delle sue proprie peculiarità. Proprio per questo l'articolo rimarca il fatto che l'istituzione del matrimonio abbia un obbligo ben chiaro verso la prole, obbligo che viene monitorato nella sua realizzazione dallo Stato che verifica che i genitori si prodighino ad istruire ed educare i figli secondo le loro inclinazioni e aspirazioni.

Il rispetto per le specificità del singolo nell'ambito educativo si rinviene anche successivamente, quando con la legge 517/1977 la scuola dell'obbligo venne profondamente innovata grazie all'introduzione dell'insegnamento personalizzato e della valutazione formativa. Lo scopo perseguito era altissimo: la creazione di una scuola che non si preoccupasse di "selezionare" ma di "formare", una scuola che avesse a cuore principalmente lo sviluppo delle massime capacità dell'alunno, sia con il recupero di eventuali carenze sia attraverso la

---

[35] Losana C., *op. cit.,* p. 81

socializzazione che con la valorizzazione delle eccellenze. In sintesi, una scuola che formasse un cittadino.

Per quanto riguarda invece la tematica relativa alla "dispersione scolastica" nella legge italiana si è dovuto aspettare il 1989, con una circolare *ad hoc,* la n. 254 del 19 Luglio 1989, con cui, per la prima volta e in un afflato di grandissima lungimiranza e modernismo, si è proposta l'adozione di strumenti atti a favorire una rilevazione integrata dei dati scolastici da parte delle realtà istituzionali:

> "Solo attraverso una rilevazione integrata dei dati scolastici da parte delle realtà istituzionali è possibile risalire alle cause delle situazioni e dei comportamenti che rientrano nei fenomeni di dispersione scolastica per indicare modalità di intervento differenziate e concretamente realizzabili. Con l'avvio delle esperienze pilota, si è ritenuto utile proporre l'attivazione di uno specifico osservatorio permanente integrato. Nell'ambito scolastico l'uso di indicatori statistici e di procedure di controllo più adeguate può consentire, da un lato, un'azione preventiva mirata a tenere sotto osservazione quei comportamenti a rischio di dispersione scolastica (pluriripetenza, ritardi rispetto all'età scolare, frequenze irregolari), dall'altro di rilevare in modo puntuale le evasioni vere e proprio dell'obbligo scolastico. […] La conoscenza del fenomeno è indispensabile per la programmazione di interventi adeguati. Poichè nell'osservatorio permanente un elemento primario di conoscenza è costituito dalla rilevazione sistematica dei dati relativi alla dispersione scolastica, occorre attivare all'interno di ogni istituzione coinvolta una micro struttura operativa per la raccolta, l'elaborazione, il coordinamento e la circolarità dei dati statistici."

E' invece del 1994 la Circolare Ministeriale n. 257, che può essere assunta come ulteriore esempio degli interventi ministeriali volti ad "aggredire" il fenomeno della dispersione, andando ad integrare l'azione ordinaria già posta in essere dalla scuola, allo scopo di prevenire e recuperare il realizzarsi della problematica; da questo obiettivo discende l'intitolazione della circolare, che recita: "Linee metodologiche e operative per la progettazione delle attività di cui ai punti: f), "realizzazione di programmi di prevenzione e di recupero della dispersione scolastica e degli insuccessi formativi", g), "supporto psico-

pedagogico, orientamento scolastico, progettazione educativa e valutazione dei processi formativi", dell'art. 3 del D.L. 15 Aprile 1994, n. 132, concernente la determinazione degli organici del personale della scuola".

L'innovazione di questa circolare è la prospettiva di ampio raggio nel contrasto alla dispersione, con disposizioni atte ad assegnare personale aggiuntivo alle scuole in modo da consentire la realizzazione di progetti mirati proprio a combattere i fenomeni di abbandono e dispersione. Inoltre il testo ministeriale risulta incisivo in quanto parte da una premessa ben definita, ovvero il fatto che il processo educativo debba garantire la centralità dei bisogni formativi di ciascun alunno e "raccordare fortemente programmazione, progettazione e controllo dei risultati, per rispondere anche alle attese delle famiglie e all'interazione con l'ambiente sociale".[36]

Alla scuola si richiede, pertanto, uno sforzo maggiore, quello di porre in essere una più qualificata progettazione educativa in grado di adeguarsi anche alle esigenze del singolo, una maggior cura nella valutazione dei processi formativi e, infine, la determinazione di condizioni che garantiscano un'utilizzazione più efficiente delle risorse a disposizione. In questo senso la circolare mette in luce un aspetto importante, ovvero che il problema della dispersione dipende principalmente dalla mancanza di "qualità" dei servizi nella scuola, chiamando in causa *in primis* la relazione scuola-utenti, e quindi il disagio dell'alunno nel rapporto con il docente o con il gruppo classe o, addirittura, con tutto il sistema scolastico che lo circonda e nell'ambito del quale rinvenire le cause di abbandono, ripetenze, frequenze irregolari e via dicendo.

> "Se in alcune realtà la gravità del fenomeno è ancora connessa all'evasione dall'obbligo, che richiede interventi urgenti e mirati, è tuttavia generalizzata, ad esempio, la difficoltà che si manifesta nei momenti e nelle classi di passaggio da un ordine di scuola ad un altro e nell'arco del biennio della scuola secondaria."[37]

---

[36] C.M. n. 257 del 9 Agosto 1994

[37] Russo P. in Gelati M. (a cura di), *op. cit.,*p. ?

Il testo ministeriale coglie, infatti, il problema della "transizione", per l'alunno, tra i vari ordinamenti scolastici: per esempio, molte statistiche di settore dimostrano che è proprio nel passaggio tra scuola primaria e scuola secondaria che si perde il maggior numero di alunni. Questo avviene principalmente perché proprio nei momenti di transizione si evidenzia, nel minore, una sorta di demotivazione e di timore, accentuate anche dalla carenza di attenzione da parte della famiglia di origine e dall'inadeguatezza delle strutture scolastiche nella ricezione di questi segnali di disagio. D'altronde, già nel 1971 uno studio condotto dal *Bureau International d'Education* per conto di UNESCO evidenziava che la dispersione e la mortalità scolastica dipendono in gran parte dall'inadeguatezza della struttura scolastica e dall'incapacità dei vari sistemi scolastici di perseguire con continuità i loro fini istituzionali (tra cui la garanzia e la tutela del diritto all'istruzione), di orientare adeguatamente gli alunni, di stabilire finalità educative adeguate alle loro possibilità, aspirazioni, caratteristiche individuali: in sintesi, l'incapacità di considerare la scuola come un laboratorio permanente di auto-educazione e di auto-formazione la cui guida sia deputata a docenti altamente professionalizzati e profondamente motivati.

> "Un sistema formativo che voglia evitare di disperdere i suoi utenti, anzi, che voglia attrarli e motivarli e interessarli sempre, deve innanzitutto adeguare le sue attività ed i suoi metodi alle capacità e alle aspirazioni individuali; deve rimanere coerente ai nuovi obiettivi dell'educazione in campo sociale, economico e umano; deve ispirarsi alla prospettiva dell'educazione permanente, che collega l'educazione alla vita; anzi, deve porsi come sistema educativo permanente; aggiornare continuamente i contenuti delle attività formative, in modo di sollecitare gli alunni ad apprendere piuttosto che dispensare istruzione; promuovere e potenziare metodi di valutazione e auto-valutazione, al fine di renderli più trasparenti e più partecipativi; istituire un organico e competente servizio di orientamento scolastico e professionale; coinvolgere in modo sistematico e continuo le famiglie nelle attività e nelle decisioni della scuola; introdurre nella scuola, in modo generalizzato le équipes medico-psico-pedagogiche; favorire un'azione permanente di informazione per rendere i

> genitori coscienti dell'importanza della frequenza scolastica; […]. Inoltre , come condizione specifica per l'educazione dell'adulto, la scuola deve organizzarsi come agenzia di progettazione educativa e formativa, quanto mai flessibile e inventiva, perché gli adulti/utenti che dovrà accogliere saranno sempre più diversi l'uno dall'altro, saranno spinti da esigenze molto diversificate, anche destinate a mutare nel giro di pochi anni."[38]

Ancora, fondamentale ai fini del contenimento del fenomeno di dispersione scolastica è stata la Legge 285/1997, "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza", con la quale si è istituito un Fondo Nazionale per l'infanzia e l'adolescenza al fine di realizzare interventi a livello nazionale, regionale e locale volti alla promozione dei diritti, della qualità della vita, dello sviluppo, della realizzazione individuale e della socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, attenzionando in modo particolare le regioni con criteri afferenti la carenza di strutture per la prima infanzia, la percentuale di dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo e l'incidenza percentuale del coinvolgimento di minori in attività criminose. La legge 285/97 si sviluppa secondo un disegno fortemente decentrato, ciò in coerenza con il quadro delle competenze istituzionali e nella convinzione che i diversi soggetti debbano entrare in relazione tra loro per la concertazione di una politica unitaria e di un sistema integrato di interventi. In questa prospettiva le diverse funzioni sono articolate a vari livelli concorrenti all'applicazione della legge: un livello nazionale, uno regionale e uno territoriale. E' la regione a definire ogni tre anni gli ambiti territoriali di intervento, individuando bisogni, linee di indirizzo e forme di coordinamento tra i vari soggetti attivi localmente. Gli Enti locali sono poi i soggetti titolari dei progetti, cui viene richiesto lo sforzo di progettazione e gestione partecipata.

Senza dubbio la 285 si profila come una legge veramente importante e assolutamente in linea con le correnti dell'epoca, ovvero collocata di diritto nello scenario di attenzione alla tematica minorile avviato dalla comunità

---

[38] *Ibidem,* p. ?

internazionale; è stata inoltre una base adeguata, fornendo preziose indicazioni, per la 328/2000, che ha dato luogo alla prima riforma complessiva del settore delle politiche socio-assistenziali, introducendo, come stile di comportamento, il principio di "progettazione partecipata", che è quello su cui poi si basano quasi tutti i progetti relativi al contrasto alla dispersione scolastica che verranno indagati da questo elaborato. Molte sono, ad oggi, le ricerche relative allo stato di attuazione della legge.

2.4. L'Italia nel quadro Europeo: Piano di Azione e Coesione, i progetti e i risultati raggiunti

Come abbiamo già sottolineato parlando in breve delle Linee Guida Europee per "Europa 2020", i cosiddetti PAC (Piani di Azione e Coesione) sono pianificazioni progettuali, avviati d'intesa con la Commissione Europea nel 2011, per accelerare l'attuazione dei programmi cofinanziati dai fondi strutturali[39] 2007-2013; questa accelerazione viene resa possibile attraverso la concentrazione delle risorse finanziarie "su progetti di rilevanza strategica, sia di carattere infrastrutturale che immateriale". Proprio per dar corpo a tale obiettivo e, al tempo stesso, colmare i gravi ritardi nell'attuazione dei programmi cofinanziati, è stato predisposto il Piano d'Azione e Coesione summenzionato, i cui interventi sono concentrati in quattro Regioni (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) appartenenti ad un' Area definita "Convergenza" e focalizzati su tre ambiti cruciali per la crescita e lo sviluppo: i servizi di cittadinanza, i giovani, l'impresa e il lavoro.

Il PAC è fondamentalmente finanziato nell'ambito dei POR (programmi operativi regionali) e dei PON (programmi operativi nazionali), con fondi

[39] I Fondi Strutturali sono strumenti finanziari gestiti dalla Commissione Europea per rafforzare la coesione economica, sociale e territoriale riducendo il divario fra le regioni più avanzate e quelle in ritardo di sviluppo. Il MIUR è stato coinvolto nella gestione dei fondi strutturali durante la programmazione 1994-1999; 2000-2006 e 2007-2013.

specifici per le annualità 2007/2013: il FSE (Fondo Sociale Europeo)[40] e il FESR (Fondo Europeo di Sviluppo Regionale)[41]. Proprio a proposito dei finanziamenti, è utile capire come l'Italia ha scelto di utilizzare, in origine, i fondi erogati dall'UE e come ha riprogrammato invece gli interventi negli ultimi mesi del 2013:

> "I Regolamenti europei prevedono che per le Regioni dell'Area Convergenza il cofinanziamento nazionale sia pari ad almeno il 25% del valore di ciascun programma operativo. L'Italia, a suo tempo, ha scelto di adottare un tasso di cofinanziamento più alto: il 50%. In accordo con la Commissione Europea è stata disposta una riprogrammazione delle risorse dei fondi strutturali con riduzione del cofinanziamento nazionale, con corrispondente aumento dell'incidenza percentuale del cofinanziamento comunitario. Tale riprogrammazione comporta, da un lato, la riduzione delle spese da certificare e, dall'altro, un aumento dell'incidenza percentuale delle spese già sostenute. Le risorse nazionali, che fuoriescono dai programmi attuativi dei fondi strutturali, vengono utilizzate per gli obiettivi prioritari del Piano di Azione Coesione."[42]

Una volta chiarita la ripartizione dei fondi, è utile soffermarmi sul settore di interesse dell'elaborato, fortemente interessato dal PAC: l'ambito educativo. La bassa scolarizzazione e la crescente disoccupazione giovanile sono tra i maggiori impedimenti alla crescita del nostro Paese e gravano principalmente sul Mezzogiorno, causando, unitamente al già difficile contesto, un ritardo economico che si ripercuote sulla fascia di popolazione giovanile (è utile menzionare nuovamente i dati relativi a disoccupazione giovanile, con un 41,5% in crescita

---

[40] Il Fondo Sociale Europeo (FSE) finanzia interventi nel campo sociale. Ha il compito di intervenire su tutto ciò che concorre a sostenere l'occupazione mediante interventi sul capitale umano: prevenire e combattere la disoccupazione, creazione di figure professionali e di formatori. I beneficiari sono soprattutto giovani, donne, adulti, disoccupati di lunga durata, occupati a rischio di espulsione dal mercato del lavoro e gruppi a rischio di esclusione sociale.

[41] Il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) finanzia gli interventi infrastrutturali nei settori della comunicazione, energia, istruzione, sanità, ricerca ed evoluzione tecnologica.

[42] FLC CGIL, *Piano d'Azione e Coesione (PAC): ulteriori decreti di riprogrammazione,* 22 Ottobre 2013, http://www.flcgil.it/attualita/piano-d-azione-e-coesione-pac-ulteriori-decreti-di-riprogrammazione.flc

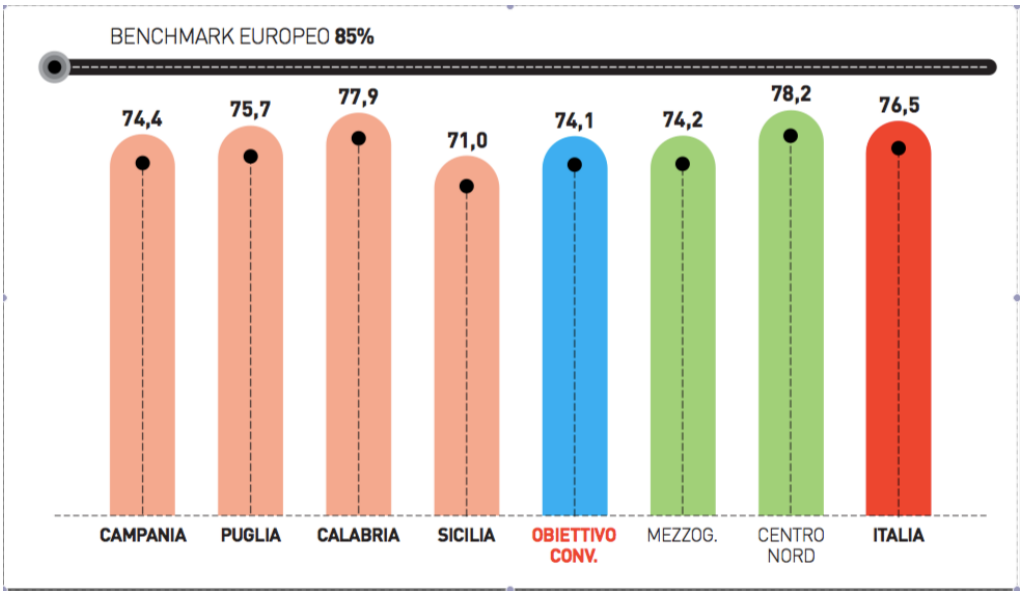
nel 2011, e la percentuale di NEET, attestata intorno al 30,9% ma in sicuro aumento a causa della crisi economica).

Insistendo in particolar modo sui fattori relativi alle criticità del sistema scolastico italiano, gli interventi ad esso destinati sono così intesi:

- innalzamento delle competenze chiave degli allievi;
- contrasto della dispersione scolastica;
- sviluppo professionale del personale della scuola;
- crescita dell'eco-sostenibilità e attrattività delle strutture scolastiche;
- innovazione nei contenuti e nelle metodologie didattiche, etc.

La "dispersione scolastica" campeggia nei primi posti tra le criticità su cui intervenire, considerando che, come precedentemente enunciato nel Capitolo I, la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente gli studi, nelle regioni dell'Obiettivo Convergenza, è ancora ben lontana dal target del 10% fissato tra gli obiettivi per Europa 2010, poi procrastinati a Europa 2020.

Anche per quanto riguarda la partecipazione ai percorsi di istruzione, il tasso si scolarizzazione superiore è ancora lontano dal Benchmark europeo del 85% e il dato complessivo delle quattro regioni dell'Area Convergenza, come si evince dalla tabella sottostante è al 74,1%.[43]



[43] I dati e la tabella seguente sono estratti da *Europa 2020: 5 Target per l'Unione Europea,* di Rossi Doria M. e Barca F.

Gli obiettivi del PAC nel campo dell'istruzione sono quindi il miglioramento delle competenze dei giovani, il contrasto alla dispersione scolastica, la prevenzione del fallimento formativo e l'esclusione sociale, il sostegno nella transizione dalla scuola al lavoro.

Il contrasto alla dispersione scolastica rientra nell'Azione 3, sovvenzionata nell'ambito dei POR dal fondo FSE: viene considerato lo strumento fondamentale per promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva.

Intervento di supporto trasversale		Azioni	Programmi	Fondo	Risorse programmate (milioni di euro)
PON FSE					
7. VALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO CONTINUO DELLE SCUOLE (5 milioni)	⇨	1. RACCORDO SCUOLA-LAVORO	POR	FSE	99,6
		2. PERIODI DI RESIDENZA E STUDIO IN SCUOLE ALL'ESTERO	POR	FSE	186,8
		3. CONTRASTO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA	POR	FSE	24,9
		4.1 NUOVE TECNOLOGIE PER LA DIDATTICA	POR	FESR	189
		4.2 INTERVENTI PER GLI AMBIENTI SCOLASTICI	POR	FESR	383,9
		5 INNALZAMENTO DELLE COMPETENZE CHIAVE	PON	FSE	100
		6 ORIENTAMENTO	PON	FSE	10

Le azioni contemplate sono finalizzate a contrastare il fallimento normativo in aree in cui l'esclusione sociale e culturale è particolarmente acuita ed in cui esiste da tempo e in larga misura la corrispondenza tra povertà e dispersione scolastica. Non a caso, le aree territoriali interessate dall'Azione 3 del PAC e caratterizzate da elevato rischio di dispersione scolastica e disagio giovanile sono aree particolarmente depresse a livello economico e con un impianto culturale particolarmente forte.

Il contrasto alla dispersione è strutturato mediante la messa in campo di azioni integrate svolte da reti di scuole e attori del territorio, con molteplici finalità: promuovere l'accesso all'istruzione di base, favorire il successo scolastico e garantire la permanenza entro i percorsi di istruzione e formazione, costruire le esperienze cosiddette di "seconda opportunità", favorire la fruibilità di varie opportunità formative, offrire sostegno alle famiglie ed includerle nel processo formativo, sensibilizzandole e coinvolgendole anche nei progetti,

promuovere la coesione e l'inclusione sociale.

La procedura dell'Azione 3 è stata avviata con la nota 11666 del 31 luglio 2012 ed è finalizzata alla promozione di "esperienze positive di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica e formativa, che potranno essere diffusi come modello di intervento, prototipi, per tutte le istituzioni scolastiche".

Per capire come funzionano i progetti che verranno analizzati in altre parti dell'elaborato (alcuni dei quali finanziati quasi interamente dalle risorse europee), è utile investigare il ruolo delle scuole all'interno dell'Azione 3.

I beneficiari degli interventi PAC sono infatti gli istituti scolastici statali nelle regioni dell'Area Convergenza: alcuni tra questi istituti vengono chiamati a svolgere il ruolo cosiddetto di "capofila di rete"; gli istituti capofila assumono la responsabilità del coordinamento della progettazione, dell'attuazione, del monitoraggio e della gestione amministrativo-contabile degli interventi. Gli istituti eletti "capofila" devono dimostrare di essere in possesso di adeguate caratteristiche necessarie a svolgere il ruolo di regia della progettazione, come una solida esperienza e competenze consolidate e dotazioni infrastrutturali e strutturali di un certo tipo. Accanto all'istituto "capofila" ciascuna rete deve includere al suo interno altre istituzioni scolastiche con sede nelle aree territoriali individuate che comportano elevato rischio di dispersione scolastica, insuccessi e abbandono; al progetto deve, poi, partecipare almeno un soggetto esterno alla scuola che deve essere un ente no-profit che operi nel campo del "privato sociale" e, possibilmente, abbia un background consolidato nel contrasto alla dispersione scolastica e al disagio giovanile, e che sia un soggetto pubblico "locale": la vicinanza geografica è fondamentale per la buona riuscita del progetto, in quanto la chiave, nei progetti del PAC, è la territorialità.

Una volta che sono stati selezionati gli istituti "capofila", ha inizio la fase progettuale con tutti i partner di rete: la valutazione dei progetti esecutivi avviene successivamente a livello centrale.

A fronte di 113 aree di grave esclusione sociale e culturale delle quattro regioni meridionali dell'area convergenza, individuate dal MIUR in accordo con il

Ministero dell'interno, sono state ritenute ammissibili (per l'annualità 2012/2013) le candidature di 212 scuole come soggetti capofila delle reti per la realizzazione dei prototipi.[44]

Per capire lo stato dell'arte dell'Azione 3 è stato possibile prendere contatti direttamente con il MIUR che ha fornito una serie di dati particolarmente interessanti relativi ai fondi stanziati per l'Area Convergenza nell'ambito del contrasto alla dispersione:

REGIONI	Risorse Programmate PAC	Risorse previste nelle Convenzioni AdG POR e OI MIUR	Stima risorse da impegnare	Disponibilità Aggiuntiva
Calabria	€ 3.432.000,00	€ 7.384.249,30	€ 6.970.000,00	€ 989.081,54
Campania	€ 8.000.000,00	€ 8.000.000,00	€ 13.325.000,00	€ 4.487.156,65
Puglia	€ 5.792.000,00	€ 5.792.000,00	€ 8.815.000,00	€ 2.808.237,77
Sicilia	€ 7.680.000,00	€ 6.000.000,00	€ 14.350.000,00	€ 4.265.678,22
TOTALE	**€ 24.904.000,00**	**€ 27.176.249,30**	**€ 43.460.000,00**	**€ 12.550.154,18**

Nella tabella alla voce "stima risorse" si intende la stima quantificata applicando a numero di candidature ammissibili una previsione di costo per ogni progetto pari a € 205.000,00: come si evince chiaramente da questa voce, la Campania e la Sicilia rappresentano la voce più corposa delle risorse da impegnare, considerata l'ingente richiesta di fondi per attivare progetti necessari a contrastare in modo significativo la dispersione scolastica, piaga di entrambe le regioni. Lo stesso si può dire per tutte le altre voci relative alle risorse.

Di fatto sono partite 209 reti con il coinvolgimento di 2000 scuole e altrettante associazioni e partner: l'originalità di questa impostazione è dovuta,

[44] FLC CGIL, *Piano d'Azione e Coesione: stato di attuazione della"Priorità istruzione",* 22 Gennaio 2013, http://www.flcgil.it/scuola/piano-d-azione-e-coesione-stato-di-attuazione-della-priorita-istruzione.flc

come già evidenziato, all'idea di rete e di partenariato, che tuttavia richiede una cura, una regia e un accompagnamento accuratissimi per evitare che si cada nella trappola dell' "assistenzialismo" sterile, senza contare che sulla riuscita dei prototipi si gioca anche la futura programmazione europea (relativamente al contrasto alla dispersione) fino al 2020.

2.5. Progetti di rete finanziati dall'UE nel meridione italiano: SU.A.R.I.S, PAS, Scuole Aperte

Molti sono i progetti di rete finanziati dall'UE nell'ambito del PAC, e non solo.

La Campania è un fulgido esempio della progettualità di rete: percorsi di successo che sfortunatamente non sono poi stati implementati come "buone pratiche" per mancanza di fondi a livello regionale e nazionale. E', comunque, il caso di analizzare qualcuno di questi esempi di successo, iniziando per esempio dal progetto "Su.A.R.I.S.".

La Regione Campania, in linea con gli obiettivi posti dal Trattato di Lisbona riguardo alla riduzione e al contrasto alla dispersione scolastica, con la delibera 1871 del 23 novembre 2006 ha emanato delle sue proprie linee guida in merito: "Linee guida per il contrasto alla dispersione scolastica e per i nuovi percorsi integrati", con cui ha programmato e definito una strategia complessiva a sostegno del pieno esercizio del diritto allo studio lungo tutto l'iter scolastico, considerando anche la prevenzione, gli insuccessi formativi, il contrasto e il recupero degli alunni dispersi.

La strategia ha previsto, in primo luogo la realizzazione dell'Anagrafe Scolastica e Formativa Regionale (A.S.C.O.F. D.lgs. 15 aprile 2005, n. 76 per individuare giovani fuoriusciti dal sistema scolastico/formativo) attraverso la quale è stato possibile per la prima volta, scattare una fotografia reale del fenomeno "dispersione" che non si esaurisse in una semplice stima.

Non solo: all'interno di queste azioni teoriche si sono poi strutturate in maniera coerente delle azioni pratiche, considerate in diversi apparati progettuali,

come appunto il Progetto Su.A.R.I.S., che nasce dalla consapevolezza che un fattore multi-complesso come quello della dispersione scolastica può trovare una risposta adeguata solo in una serie di azioni coordinate e continuative, includenti tutti i soggetti che nella società ruotano intorno al mondo della scuola, del disagio scolastico e della dispersione in generale. Lo scopo del progetto era fondamentalmente la possibilità di costituire un "capitale sociale positivo", ovvero una rete di relazioni sociali fra soggetti, il cui apporto nel contrasto alla dispersione scolastico è stato riconosciuto come fondamentale in moltissimi studi di settore.

Su.A.R.I.S è l'acronimo di "Supporto alle Attività Regionali di Inclusione Scolastica" e rappresenta, in sintesi, una risposta altamente strutturata e complessa ad un problema altrettanto complesso. In sostanza, si tratta di un laboratorio per la sperimentazione della rete di servizi presenti sul territorio e luogo di concentrazione e promozione delle iniziative che coinvolgono i sistemi della formazione, dell'istruzione e del lavoro al fine di: consolidare la rete degli attori sociali ed istituzionali che operano sul territorio regionale, attraverso l'attivazione di azioni sinergiche che convergono sul fenomeno del disagio giovanile; supportare le azioni di "contenimento" e quelle di "recupero" dei fenomeni della dispersione scolastica e dell'abbandono individuate nei Percorsi Alternativi Sperimentali (Progetto PAS, che verrà analizzato successivamente); verificare e monitorare gli interventi di contrasto alla dispersione scolastica; potenziare l'A.S.C.O.F. (dall'Anagrafe Scolastica e Formativa Regionale).

Il progetto SU.A.R.I.S dunque, implementato molto bene dalla Regione Campania, non trova senso se non accompagnato da altri progetti satellite come PAS e "Scuole Aperte", che molto hanno contribuito al successo di SU.A.R.I.S.

Il progetto PAS, "Percorsi Alternativi Sperimentali", ha come obiettivo il recupero e l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani fuoriusciti dal sistema scolastico/formativo consentendo loro di conseguire una qualifica professionale biennale. Tali percorsi sono finanziati a livello regionale, in questo caso dalla Regione Campania, e possono essere attivati dagli Istituti Tecnici, Professionali e

d'Arte, in partenariato con un' Agenzia di formazione Accreditata e di un'Azienda, secondo quanto previsto dal Decreto Dirigenziale n.141 del 14 maggio 2007. L'individuazione dei giovani che possono accedere al PAS avviene mediante l'Anagrafe A.S.C.O.F. La conclusione positiva del biennio di PAS consente il conseguimento dell'obbligo e di una qualifica regionale e la possibilità di proseguire in un percorso ordinamentale. Ad oggi, a Napoli i PAS non sono stati rinnovati, nonostante i successi conseguiti nei tre bienni in cui il progetto ha avuto corso, a causa della mancanza di risorse.

"Scuole Aperte", anch'esso progetto su scala nazionale, è stato un esperimento molto ben implementato in Campania: finalizzato a favorire l'apertura delle Istituzioni Scolastiche, di ogni ordine e grado, oltre l'orario curriculare, allo scopo di rafforzarne la funzione di centro di promozione culturale, sociale e civile del territorio e di formazione di cittadinanza attiva, coinvolgendo la Comunità nella sua interezza. L'iniziativa si inseriva nel più ampio progetto per il contrasto all'emarginazione e al disagio sociale, per la lotta all'evasione scolastica e all'abbandono dei percorsi formativi e per l'attuazione del diritto allo studio per tutto l'arco della vita. Anche questo progetto non è stato rinnovato, nonostante la sua ingente durante e i risultati ottimali conseguiti.

2.6. L'Italia "insegna" all'Europa: Progetto Chance

Un progetto su tutti ha cambiato il modo di concepire il contrasto alla dispersione scolastica e ha fatto scuola in Europa per il suo incredibile successo e longevità: il progetto "Chance".

Chance come occasione, opportunità, una seconda opportunità per la precisione, perché di questo trattava questo progetto: la scuola della seconda opportunità.

La cosiddetta "scuole della seconda occasione" è un'istituzione scolastica pubblica attuata con risorse professionali della scuola statale e con fondi pubblici della legge 328/2000 (ex Legge Turco), 285/97 e delle misure regionali per l'orientamento e la formazione professionale (offerta formativa integrata): le

scuole di seconda opportunità sono rivolte principalmente a quei ragazzi che provano un profondo senso di fallimento, che sono stati respinti più di una volta (uno dei casi più frequenti è proprio la pluralità di bocciature nel primo anno della scuola media) e che, attraverso percorsi *ad hoc*, nella maggior parte dei casi riescono a ritrovare la motivazione per concludere il percorso scolastico precedentemente abbandonato e riorientarsi rispetto a una continuità scolastica o professionale. Sono, in effetti, dei percorsi speciali che prevedono una *équipe* comprendente educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti e che si adattano all'individualità degli alunni con dei vissuti personali particolarmente complessi e difficili che, per questa ragione, necessitano di una metodologia di apprendimento costruita in base alle loro necessità: un bisogno che molto spesso la scuola classica non riesce ad intercettare.

Come già sottolineato, uno dei casi più interessanti di scuole di seconda opportunità ha avuto luogo proprio nel nostro paese, per la precisione nella città di Napoli, con "Chance", progetto avviato nel 1998 e chiuso nel 2009 per motivi non ben chiariti (tra cui, pare, l'endemica mancanza di fondi); co-fondato dall'attuale Sotto-Segretario al Ministero dell'Istruzione Marco Rossi-Doria, dal Presidente dell'Associazione Onlus (nata dall'esperienza Chance) "Maestri di Strada" Cesare Moreno e da Carla Melazzini, "Chance" è stato riconosciuto come pratica d'eccellenza dal Consiglio d'Europa e dall'Unione Europea, e dall'Osservatorio Nazionale Infanzia e Adolescenza.

Proprio Rossi-Doria, in merito alle Scuole di Seconda Opportunità e, in particolare a Chance, si esprimeva ai tempi con queste parole:

> "Si tratta di una grande opportunità per un "esercito immenso di giovanissimi in condizione di fallimento precoce e di uscita dal sistema scolastico e formativo". In ogni contesto nazionale esiste una quantità fisiologica o cronica di fuoriuscita precoce dai sistemi scolastici. Le cause del 'cadere fuori' (drop out) dai percorsi dell'obbligo oltre a mostrarsi legate alla povertà materiale e a fattori di esclusione culturale, appartengono anche alla mancata o insufficiente azione delle politiche pubbliche e di contrasto. Una causa ulteriore è poi individuata nelle frequenti

rigidità delle scuole, restie ad adottare metodologie e modalità organizzative differenziate secondo il principio della discriminazione positiva. E' come se la scuola "per tutti" non riuscisse al contempo ad essere anche una scuola "per ciascuno"."[45]

Il progetto "Chance" si svolgeva in collaborazione tra l'Assessorato ai Servizi Sociali e il Provveditorato agli Studi nell'ambito della precedentemente enunciata Legge 285. I quartieri di operatività del progetto erano quelli ancora oggi ad alta densità criminale e di esclusione sociale della città di Napoli, in cui il tasso di dispersione scolastica era ed è molto elevato (Quartieri Spagnoli/Centro Storico, San Giovanni/Ponticelli/Barra, Soccavo); in questo contesto l'*équipe* di esperti si occupava di fare mediazione tra "livelli, interventi ed attori istituzionali, coordinamento professionale, culturale e scientifico degli operatori di sistema, attività di formazione continua fondata sulla rielaborazione e l'esperienza in campo psicopedagogico e didattico mediante seminari."[46]

"Chance" si trovava dunque ad operare al fine di riattivare l'apprendimento presso ragazzi e ragazze già fuori da qualsiasi percorso scolastico, rivolgendosi a ragazzi e ragazze di quattordici e quindici anni drop-out dalla Scuola Media e segnalati ai servizi sociali per inadempienza totale all'obbligo scolastico. Quasi sempre i ragazzi e le ragazze provenienti da queste realtà territoriali sono intrappolati in una situazione di forte disagio e sofferenza, in cui povertà e/o esclusione sociale si intrecciano con un quadro familiare multi-problematico e con l'appartenenza a un sistema di riferimento culturale e linguistico fortemente ghettizzato.

Il percorso "Chance" mirava quindi al conseguimento del titolo di terza media mediante un patto formativo stipulato tra la famiglia, i servizi sociali

---

[45] Semeraro D., *La scuola della Seconda Chance: "così recuperiamo chi abbandona",* Repubblica, 28 Novembre 2006, http://www.repubblica.it/2006/11/sezioni/scuola_e_universita/servizi/dispersione/dispersione/dispersione.html

[46] Moreno C., *Successo formativo e cittadinanza attiva: come promuovere un circolo virtuoso,* in Baruffato P. e Finzi G. (a cura di), *Come e dove crescere imparando: percorsi e riflessioni sul lavoro a scuola e fuori per l'agio scolastico,* Ed. Franco Angeli, Milano, 2001, p.20

territoriali che rappresentavano la Città, i docenti e gli educatori Chance e il/la singolo/a ragazzo/a che esprimeva la volontà di riprendere un percorso di apprendimento entro una scuola di seconda opportunità. La peculiarità del percorso constava nel fatto che fosse caratterizzato da una forte presa in carico da parte di professionisti dell'apprendimento e dell'inclusione sociale, che andava fondamentalmente a configurarsi come un vero e proprio sistema ti "tutoraggio" e "mentoring".

Il progetto "Chance" si occupava, nella pratica, di un piccolo gruppo tutoriale composto da cinque allievi con particolari vulnerabilità, inseriti in un gruppo più grande di circa quindici ragazzi, rassomigliante ad una classe scolastica. All'interno di questo eterogeneo gruppo classe si muovevano docenti ed operatori, sacrificando tempo ben oltre l'orario prestabilito da contratto e mettendosi in gioco in dinamiche di non facile gestione, tutto questo allo scopo di costituire un "circolo virtuoso" per favorire la crescita di tutti i partecipanti al progetto:

> "Abbiamo ritenuto essenziale costruire un circuito per la crescita degli operatori del sistema a tutti i livelli; dovevano crescere gli insegnanti che stavano a diretto contatto con i ragazzi, dovevano crescere gli operatori, dovevano crescere le istituzioni centrali, doveva crescere il discorso scientifico, l'autoriflessione su ciò che andavamo facendo."[47]

Dopo l'acquisizione della Licenza Media, inoltre, "Chance" non abbandonava i suoi ragazzi ma continuava ad occuparsene perpetrando la sua azione di *mentoring* e, rinnovando il patto con ogni ragazzo/a, proseguiva nella sua presa in carico: i percorsi successivi alla terza media, denominati OFIS (offerta formativa integrata speciale e sperimentale), integravano i ragazzi/e in possesso della licenza media con altri, iscritti agli istituti professionali ma che, già durante il primo anno, mostravano chiarissimi segni di sofferenza e disaffezione alla scuola.

---

[47] *Ibidem,* p.22

Al centro di tutta la strategia progettuale di "Chance" un unico grande e importantissimo denominatore: il legame con il territorio e con la comunità, che crea i presupposti stessi per il disagio e l'esclusione sociale ma che è ciò da cui bisogna ripartire per "invertire la rotta", per contrastare efficacemente il fenomeno della dispersione scolastica partendo proprio dalle ragioni che ne sono causa.

> "La produzione di socialità è produzione di senso, è produzione di concetti, è produzione di uno spazio per la mediazione culturale. Il problema educativo e pedagogico è comprendere quali siano le condizioni per l'apprendimento. Le condizioni per l'apprendimento per ragazzi che hanno situazioni difficili è di avere un ambiente sociale sufficientemente solidale. Noi restituiamo al territorio, inteso proprio come strutture di lavoro e presenze fisiche, le nostre conquiste, anche attraverso specifici momenti ed attività. In questo modo il ragazzo non si sente più deportato in una struttura straniera ma lavora ad una struttura che appartiene alla comunità e quindi, da questo punto di vista, si sente forte, e ciò che lui conquista riesce a restituirlo alla comunità."[48]

L'ambizione di "Chance" era quella, poi concretizzatasi, di poter rappresentare un prototipo operativo (la "metodologia Chance") e una buona pratica di riferimento per una nuova o possibile scuola dell'inclusione e della seconda opportunità, volta a orientare anche l'approccio di una parte delle scuole pubbliche dei quartieri dove sono concentrati i fenomeni di abbandono totale o parziale.

Inutile, a questo punto, citare dati e statistiche di quanto questo progetto abbia influito positivamente sui giovani napoletani, di quanti ragazzi sia riuscito, in 10 anni, ad aiutare nel terminare un percorso di studi e avviare ad una vita professionale: molte sono le ricerche, i saggi e corollari che hanno ruotato intorno al progetto campano, ai suoi obiettivi conseguiti e alle motivazioni che hanno poi portato alla sua "morte".

---

[48] *Ibidem,* p.22

> "Sono passati tre anni da quando il progetto Chance, che intendeva fornire ai giovani esclusi dalla scuola dell'obbligo una seconda opportunità, ha chiuso i battenti. Nelle scuole della nostra città, che in questi giorni affrettano i preparativi per la nuova stagione, sembra che gli undici anni di quella esperienza siano passati senza lasciare traccia. Eppure l'epopea dei maestri di strada, i loro metodi pedagogici, le loro storie personali intrecciate con quelle dei ragazzi, suscitarono fin dai primi passi un interesse costante sia in Italia che all'estero, ispirando centinaia di articoli e poi narrazioni più articolate, a volte fin troppo romantiche e fantasiose. Il lavoro delle equipe di educatori e insegnanti, dislocati in tre aree della città per intercettare gli adolescenti marginali e ridurre il danno dell'esclusione sociale, ebbe una visibilità quasi ininterrotta, ponendosi al centro del dibattito sull'insegnamento, se non in maniera esplicita di certo come onnipresente convitato di pietra."[49]

Se si vuole brevemente affrontare le cause che hanno portato alla fine naturale di questo progetto, probabilmente se ne possono rinvenire molteplici afferenti a ciò che, negli ultimi anni, "Chance" era diventato: più che una scuola concepita in modo diverso, una sorta di "anti-scuola", di "negazione" di ciò che la scuola reale era e che pertanto metteva in luce tutte le falle, le pecche, le manchevolezze di un'istituzione divenuta obsoleta, anonima, quasi massificante, senza nessun riguardo per gli ultimi e senza interesse a trovare nuovi spunti d'insegnamento e condivisione tra alunni e insegnanti. Proprio per tutte queste ragioni "Chance" è stato ben presto riposto nel cassetto da cui proveniva e si è dimenticato l'importante *spotlight* che ha acceso sul mondo sommerso dei giovani che soffrono l'essere ai margini di una società che non si sforza di includerli e, sopratutto, sull'universo scuola così come la conosciamo e come, invece, potrebbe essere.

Dal lato pratico, hanno poi sicuramente pesato sul termine del progetto anche la palese impossibilità, a livello istituzionale, di implementare "Chance" come azione continua e non solo come realtà "progettuale", a causa anche dei

---

[49] Rossomando L., *Chance, la grande occasione perduta,* La Repubblica, 14 Settembre 2013, http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2013/09/14/chance-la-grande-occasione-perduta.html

costi ingenti di un progetto di tale portata: tutto sommato si può dire che “Chance” sia stato incapace di rinnovarsi, nell’arco dei 10 anni, strutturando il suo lavoro in un’ottica di “grandi numeri” (unico motivo per cui, probabilmente, il fattore “costi” sarebbe stato mitigato da quello “risultati”) ma rimanendo, invece, focalizzato sul singolo individuo, con un approccio efficacissimo ma *ad personam* e, pertanto, considerato non produttivo ai fini di strategie pensate per un bacino d’utenza molto più ampio.

> “L' eredità di questa esperienza - e i suoi portatori - sembra essersi talmente diluita, e in così poco tempo, nel corpo delle istituzioni educative da rendere ormai molto difficile rintracciarla, restituirle coesione e sviluppo. I fondatori del progetto, ognuno a suo modo, chi a Napoli in periferia, chi a Roma nel ministero, continuano a insistere sulle priorità - sociali, metodologiche, politiche - che l' esperimento di Chance aveva portato alla luce. Gli insegnanti distaccati dalle scuole al progetto sono tornati alle sedi di provenienza. Qualcuno è andato in pensione. I pedagogisti, gli psicologi sono tornati a fare il loro mestiere, che difficilmente li rimetterà in contatto così stretto e immediato con l' oggetto delle loro analisi. I tanti giovani educatori che integravano le équipe di Chance sono, tra gli adulti, quelli che hanno avuto la sorte peggiore. Nello sfascio dello Stato sociale di questi anni sono stati abbandonati a se stessi, senza alcun salvagente che salvaguardasse il bagaglio di conoscenze acquisite e la possibilità di valorizzarlo. Quelli che fanno ancora questo mestiere hanno dovuto mettere da parte le velleità, adattandosi alle condizioni avverse, pieni di rabbia e frustrazione per essere precipitati fin quasi alla stregua dei "soggetti a rischio" che fino a poco tempo prima cercavano di tirar fuori dalla palude. Infine ci sono loro, sempre uguali a se stessi, i dispersi, gli invisibili, i ragazzi e le ragazze che abitano i ghetti urbani, rifiutano le scuole e ne sono rifiutati; intrattabili, pazzi, criminali se giudicati con il metro del mondo "civilizzato". Ma anche una spia sempre accesa, un monito silenzioso, il tarlo di un dubbio: che una scuola incapace di adattarsi anche alle loro esigenze, che non riesce a creare per loro degli spazi di ascolto e di parola, che non ha il coraggio di cambiare punto di vista mettendosi in discussione fino a farsi rivoluzionare, non è la scuola di cui abbiamo tutti bisogno per affrontare le difficoltà del nostro tempo.”[50]

[50] *Ibidem*

2.7. Fondazione "Con il Sud": progetto "Crescere al Sud", perché investire in istruzione

Occorre spiegare che cos'è la Fondazione "Con il Sud" perché è il maggior partner finanziatore dei progetti analizzati in questo elaborato e perché gran parte dei risultati raggiunti da questi disegni progettuali si devono all'impegno costante di questo ente nel Meridione italiano. Inoltre, Fondazione con il Sud, come si vedrà a breve, fa parte di un'importantissima rete di operatori chiamata "Crescere al Sud", il cui apporto per l'infanzia nel Mezzogiorno si profila, anche per il futuro, come fondamentale.

Fondazione con il Sud è un ente no-profit privato nato nel novembre 2006 (come Fondazione per il Sud) dall'alleanza tra le fondazioni di origine bancaria, il mondo del terzo settore e quello del volontariato per promuovere l'infrastrutturazione sociale del Mezzogiorno, ovvero favorire percorsi di coesione sociale per lo sviluppo e rivitalizzare una zona depressa come quella di alcune regioni del Sud Italia.

La Fondazione continua ancora oggi, e con successo, il suo lavoro di sostegno a interventi "esemplari" per l'educazione dei ragazzi alla legalità e per il contrasto alla dispersione scolastica, per valorizzare i giovani talenti e attrarre i "cervelli" al Sud, per la tutela e valorizzazione dei beni comuni, per la qualificazione dei servizi socio-sanitari, per l'integrazione degli immigrati e per favorire il welfare di comunità.

La Fondazione Con il Sud ha sostenuto, ad oggi, oltre 470 iniziative, tra cui la nascita delle prime tre Fondazioni di Comunità del Mezzogiorno, coinvolgendo nelle partnership di progetto oltre 5.500 organizzazioni ed erogando complessivamente oltre 104 milioni di euro[51].

La Fondazione si avvale principalmente di tre strumenti atti a perseguire i *goals* della propria missione, ovvero:

• *Progetti Esemplari*: la Fondazione sostiene progetti che per qualità,

[51] Dati estratti dal sito web di Fondazione con il Sud: http:// www.fondazioneconilsud.it

rappresentatività delle partnership coinvolte, gestione delle risorse e impatto sul territorio, possano divenire esempi di riferimento di un processo virtuoso di sviluppo del capitale sociale nel Meridione. I progetti devono prevedere la creazione di reti partenariali tra organizzazione del volontariato locale e del terzo settore, ma anche di enti pubblici, operatori privati e parti sociali che lavorino attivamente negli ambiti d'interesse della Fondazione, come l'educazione dei giovani ai valori della convivenza civile, lo sviluppo del capitale umano di eccellenza, la cura e la valorizzazione dei "beni comuni", i servizi socio-sanitari, la mediazione culturale e l'accoglienza/integrazione degli immigrati;

• *Fondazioni di Comunità:* la Fondazione promuove e sostiene la nascita di "Fondazioni di Comunità", ovvero soggetti rappresentativi di una comunità locale in grado di attivare energie e risorse per la promozione della cultura della solidarietà e della responsabilità sociale. Il ruolo delle Fondazioni di Comunità è quello di realizzare, quando possibile, interventi autonomi e indipendenti per sopperire a specifici bisogni del territorio, grazie anche al contributo finanziario di parti private e pubbliche per finalità di interesse collettivo. Le Fondazioni di Comunità rappresentano fondamentalmente un potente strumento di infrastrutturazione sociale, in quanto riescono ad aggregare una molteplicità di soggetti accomunati da un obiettivo condiviso rappresentato dal "bene comune" della propria comunità, diffondono la cultura della responsabilità del cittadino nei confronti della comunità di appartenenza, sostengono la realizzazione di interventi in campo sociale volti al miglioramento delle condizioni di vita dei cittadini, con particolare riferimento alle categorie più deboli.

• *Programmi di sostegno al volontariato:* la Fondazione sostiene Programmi di sostegno al volontariato. Si tratta di una nuova linea di intervento che costituisce parte integrante della missione della Fondazione ed è volta a rafforzare il ruolo delle organizzazioni di volontariato sul territorio, sostenendone il consolidamento, il potenziamento e l'impatto sul territorio e favorendo la sperimentazione di nuove modalità di lavoro e cooperazione in

rete.

Come già anticipato, tra i progetti analizzati in questo lavoro di ricerca molti sono finanziati da Fondazione con il Sud: è pertanto utile accennare brevemente ai progetti che verranno trattati nei prossimi capitoli.

Nell'ambito "educazione dei giovani" (i progetti finanziati sono suddivisi per ambiti di operatività) troviamo il progetto "Non uno di meno ma ognuno a suo modo": attivo nelle città di Palermo, Bari e Napoli e diretto da CISS - Cooperazione Italiana Sud-Sud, è attualmente in corso ed ha ricevuto un finanziamento dalla Fondazione pari a 350.000 €; il progetto coinvolge molteplici *partners* locali, tra cui le scuole delle tre municipalità. Sempre nello stesso ambito, si trova anche il progetto "P.A.R.I. Parità di accesso alle Risorse con l'Istruzione" che ha luogo nel capoluogo siciliano, in due delle circoscrizioni più problematiche (la IV e la V); il capofila del progetto è l'associazione onlus "Il Villaggio delle Idee" che si avvale di moltissimi partner locali e soprattutto delle istituzioni, riuscendo in questo modo a dare una capillarità importante al progetto in oggetto, finanziato da Fondazione con il Sud per una cifra pari a 240.000 €. Infine, un altro importantissimo progetto finanziato dalla Fondazione vede coinvolti i due capoluoghi delle regioni con la 'maglia nera' per il tasso di dispersione scolastica: Sicilia e Campania. Il progetto "Restare in gioco alla Zisa di Palermo…e alla Sanità di Napoli", che dall'ente ha avuto un contributo pari a 400.000 €, è da poco terminato e si è svolto a Napoli e Palermo, coordinato dalla Cooperativa Sociale Al Azis. Si è avvalso di importantissimi *partners* che riescono a tenere in piedi un progetto di una certa complessità, che ha luogo in territori diversi ma accomunati da moltissime esperienze simili: hanno partecipato in maniera fondamentale al progetto il Ministero della Giustizia e l'associazione L'altra Napoli Onlus, attiva appunto su Napoli (la cooperativa Al Azis, responsabile del progetto, è palermitana).

Come precedentemente accennato, Fondazione con il Sud è anche operatore partner di un'esperienza importante come la rete "Crescere al Sud": si tratta di una sorta di 'alleanza' tra i diversi talenti e le diverse esperienze che nel Mezzogiorno

si occupano attivamente della promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. La nobile *mission* di "Crescere al Sud" consiste nel voler porre al centro dell'attenzione il tema della specificità della condizione dei minori al Sud, nel tentativo di porre in essere un piano d'azione con proposte concrete.

Il progetto è nato recentemente con la realizzazione della Conferenza "Crescere al Sud – per i diritti dei bambini e degli adolescenti delle regioni del Mezzogiorno", che si è svolta a Napoli il 30 settembre 2011, promossa da Save the Children e dalla pluricitata Fondazione con il Sud, nell'ambito della manifestazione "Con il Sud - Giovani e Comunità in rete". L'apporto della Conferenza è stato determinante nel delineare i principali ostacoli che concorrono a rendere sempre più difficile nascere e crescere nel Meridione italiano, affrontando il tema da due diverse angolazioni, ovvero

> "La povertà minorile e le sue conseguenze sul benessere dei minori, e la debolezza della comunità educante, intesa come l'insieme di varie dimensioni che, a partire dal ruolo centrale della scuola, concorrono a formare i bambini e gli adolescenti – la cittadinanza e la legalità, il diritto al gioco, lo sport, la salute e l'ambiente."[52]

Il risultato è stato l'elaborazione di un primo documento programmatico teso a definire un quadro dettagliato della crisi strutturale che attraversa il Sud e delle gravi conseguenze che ricadono sui minori e le loro opportunità. Lo scopo della rete "Crescere al Sud" è il coinvolgimento delle realtà locali delle regioni meridionali della penisola, di modo che la rete stessa possa configurarsi come un mediatore e un'interlocutore efficace delle varie istanze di soggetti istituzionali, settore privato e società civile in senso ampio. "Crescere al Sud" avrà inoltre il non facile ruolo di creare una banca dati delle buone pratiche e costruire una mappatura delle realtà del Mezzogiorno, sperimentando concretamente azioni innovative e di rottura sul territorio, e realizzando importanti interventi volti al

[52] Sito web di "Crescere al Sud", http://www.crescerealsud.it/mission/

miglioramento della vita dei minori al sud, grazie al contributo di rete con i *partners* partecipanti.

Infine, l'ente/rete si impegna, con il supporto dei soggetti promotori, a svolgere un monitoraggio permanente, condiviso e aggiornato, della situazione dei minori nel Mezzogiorno, finalizzato alla redazione e presentazione di un rapporto annuale di "Crescere al Sud", contenente raccomandazioni sulle politiche da attuare e la valorizzazione delle buone prassi. Si può dunque ben dire che la Fondazione con il Sud, e la sua "emanazione" più specifica in "Crescere al Sud", è un esempio lampante di impegno civile e di fiducia e valorizzazione del territorio e del suo capitale umano: senza il fondamentale appoggio economico di questa ente no-profit e senza la vitale progettualità di una rete attiva come "Crescere al Sud" moltissimi progetti non avrebbero potuto essere attivati. Ciò deve far riflettere in particolar modo le Istituzioni su quanto necessario sia ascoltare le istanze delle realtà che già operano attivamente sul territorio e di quanto sia fondamentale affiancarle in maniera costante per poter contrastare attivamente il disagio dell'infanzia nel Sud Italia.

CAPITOLO III

3.1. Motivazioni e obiettivi che si prefigge il progetto di ricerca

L'interesse per la materia oggetto di questa indagine è un diretto risultato di alcune domande di conoscenza, derivate da esperienze dirette che hanno avuto luogo nei territori interessati dalla ricerca, cui si è cercato di dare risposta.

Tutta la ricerca svolta ruota attorno alla scuola e a cosa rappresenta nei difficili territori meridionali, ma anche a cosa c'è, "oltre" la scuola e "insieme" alla scuola, in questi contesti: è stato utile ed interessante, a posteriori, verificare quanta creatività e quanto spirito d'iniziativa pervadono situazioni difficili come quelle che si registrano in alcuni tra i quartieri più poveri di Napoli e Palermo, e come l'iniziale interesse per l'indagine fosse pienamente motivato.

Come è già stato ampiamente sottolineato finora, i dati emersi dalle varie ricerche in merito sono allarmanti: la scuola del meridione è una scuola priva di mezzi, che non può garantire stimoli ai minori perchè non incoraggiata ne posta nella condizione di farlo; è una scuola che non riesce a tenere i ragazzi tra i banchi, che è manchevole, a causa di molteplici fattori, delle capacità per contrastare la dispersione scolastica la quale, senza fare un corto-circuito deterministico con la devianza minorile, risulta essere una delle maggiori cause di disagio giovanile ed esclusione sociale. E' stato infatti ampiamente dimostrato che, nella maggior parte dei casi, una volta che i minori fuoriescono dal circuito scolastico, privi come sono talvolta di una cura familiare adeguata, il salto verso la criminalità è pressochè immediato, a maggior ragione in realtà così palesemente difficili come Napoli e Palermo.

Proprio in questo senso questo progetto di ricerca è nato allo scopo di cercare di capire e indagare quanto l'associazionismo e le organizzazioni del terzo settore, che si occupano di minori appartenenti alle realtà summenzionate, giochino un ruolo fondamentale, insieme all'istituzione scolastica, per riportare i minori ad interessarsi ad attività formative, alla vita associativa, all'interazione e, soprattutto, all'istruzione.

Seguendo principalmente il filo conduttore del sistema scolastico, analizzandolo in dettaglio e comprendendo l'importanza della scuola nel patrocinare una cultura, e soprattuto una cultura della legalità, in contesti così difficili e talvolta estremi come quelli che saranno presi in considerazione da questi ricerca, si può riuscire a capire dove è utile intervenire per arginare fenomeni preoccupanti come la dispersione scolastica e la devianza giovanile e si possono individuare "buone pratiche" già in opera grazie a importanti strutture di rete territoriali.

Il principale obiettivo di questa tesi è, dunque, quello di capire se e quanto il lavoro di "rete" tra istituzioni e soggetti del terzo settore, tra educazione formale ed educazione non formale, tra insegnanti e figure professionali del sociale è in grado di far fronte al fenomeno della dispersione scolastica e anche sondare l'entità dell'apporto dello Stato, come erogatore di servizi al cittadino, a fronte di situazioni critiche vissute dai minori di questi territori.

Il "mondo" che verrà indagato da questo lavoro di ricerca, dunque, risulta essere fatto di mancanze che si sono purtroppo radicate nei decenni, causate da una sorta di *impasse* governativo e di un immobilismo delle regioni di fronte ad un problema, quello della dispersione scolastica, che, come vedremo, oggi mostra tutte le sue conseguenze ed è divenuto oggetto di molteplici studi e interventi; si rende quindi necessario prendere in carico e supportare queste realtà nella risoluzione delle maggiori problematiche relative all'universo scuola, per invertire questa spirale che risucchia al suo interno da troppo tempo intere generazioni del meridione italiano.

E' proprio da questo pensiero che sono nate poi ulteriori domande di conoscenza, *in primis* l'interrogarsi su chi può veramente farsi carico di un bagaglio pesante come quello del contrasto alla dispersione scolastica e alle situazioni che ne derivano, e secondariamente l'indagare se gli enti che conoscono il territorio e i suoi cittadini, associazioni e singoli che da anni lavorano lontano dai riflettori per prendersi cura di giovani che non vedono prospettive nel loro futuro, siano i più adeguati a farsi portatori delle istanze di questi soggetti e i più

indicati a risolvere le varie problematiche che toccano le giovani generazioni cresciute in realtà "al limite".

In sintesi, ciò che la ricerca vuole dimostrare è se e come l'istituzione scolastica e il terzo settore inserito nel territorio possono essere la "cura" stessa al problema della dispersione scolastica mostrando che, in situazioni in cui sussiste un'adeguata progettualità, capacità d'intervento e collaborazione tra soggetti agenti, può esistere veramente la possibilità di porre il minore nella condizione di poter scegliere valide alternative alla vita di strada.

Al centro del progetto di ricerca due realtà, Napoli e Palermo, geograficamente diverse ma estremamente simili in quanto a caratteristiche sociali, come si vedrà in altri capitoli, e una lente d'ingrandimento mediante la quale analizzarne le analogie riguardo ad uno degli indicatori più immediati dell'esclusione giovanile, cioè la "dispersione scolastica", considerato in una certa maniera come lo "strumento" attraverso cui comprendere i primordi e le caratteristiche di un altro fenomeno, ovvero il cosiddetto "percorso irregolare", inteso come caratterizzato dall'illegalità e da attività illecite, che i minori che abbandonano i banchi di scuola si trovano ad intraprendere perché privi di attenzioni, cure e perché derubati dell'opportunità di vedere il loro futuro sotto una luce diversa.

Altri aspetti che verranno analizzati nel corso della ricerca riguarderanno l'istituzione scolastica, nel tentativo di capire quale sia la "falla" nel sistema, quali i difetti che non la rendono capace di essere un punto fermo e costante nella vita dei minori dei territori oggetto di ricerca, quale il ruolo che ricopre nei quartieri più critici delle città considerate e, sopratutto, quali possibilità di miglioramento e di recupero di un ruolo di spicco nella formazione delle generazioni. Si è voluto inoltre indagare anche il ruolo degli insegnanti che lavorano nelle scuole cosiddette "di frontiera" (che si trovano, cioè, in quartieri particolarmente critici) per capire quale apporto possono effettivamente dare nel contrasto alla dispersione e quale ruolo ricoprono quotidianamente, trovandosi a contatto con realtà peculiari e difficili da gestire.

Insomma, lo spunto principale da cui questa ricerca ha avuto origine è sicuramente da rinvenirsi nel ruolo della scuola, cercando di capire come viene generalmente intesa e come, invece, è considerata ed è nei quartieri più critici di Napoli e Palermo, dove oltre all'apprendimento formale serve qualcosa in più per tenere i ragazzi tra i banchi di scuola e per educarli ad un modo di vivere che rispetti *in primis* la legalità: se l'istituzione scolastica non recepisce questa necessità il futuro non sembra roseo.

3.2. Quali strumenti adottati

I metodi e gli strumenti di ricerca di cui ci si è avvalsi, nell'ambito di questa tesi, sono molteplici e hanno messo in luce diversi aspetti del fenomeno.

Inizialmente si è scelto di consultare la bibliografia inerente la ricerca in oggetto, cercando di individuare i punti chiave da analizzare successivamente nella parte principale dell'indagine, ovvero le interviste, punto focale della ricerca.

Lo *step* successivo è consistito nell'individuare i quartieri delle due città in cui svolgere la ricerca, e la selezione è avvenuta basandosi su alcuni indicatori come il grado di povertà e marginalizzazione sociale, la densità criminale e i progetti attivi che potessero rientrare nell'ambito della ricerca condotta. I quartieri prescelti per le due città sono Barra, Sanità e San Giovanni a Teduccio per quanto riguarda Napoli e Zisa, Zen, Cuba e Catalafimi per quanto riguarda Palermo.

Per svolgere le interviste (tutte registrate con l'uso di un registratore, il che potenzialmente può incidere sulla spontaneità delle risposte) sono stati presi in considerazione due gruppi di intervistati: minori e adulti, i quali ricoprono il ruolo di "testimoni privilegiati".

Per quanto riguarda i minori, considerati come *Popolazione*, ci si è rivolti principalmente a minori coinvolti in progetti scolastici o di rete con associazioni, propendendo per un'intervista faccia a faccia, progettata in modo discorsivo, intendendo con ciò una conversazione incentrata sulla "libertà di espressione", ovvero una forma d'interazione basata sulla naturalezza e sulla possibilità dei

soggetti di rispondere con risposte aperte, esprimendo quindi pensieri, opinioni e fatti di vita quotidiana grazie ad una traccia non troppo rigida. Nell'intervista discorsiva, inoltre, l'intervistatore può cooperare allo svolgimento dell'intervista e ha la possibilità di partecipare ad essa con un coinvolgimento diretto, senza contare poi che questa modalità d'interazione risulta importante per la sua elevata flessibilità, utile ad approfondire il punto di vista degli intervistati, che sono invitati ad esprimersi con libertà e naturalezza e a mettere in gioco anche tematiche altre rispetto alla traccia iniziale, che è appunto non standardizzata, ovvero già di per sé offre la possibilità all'intervistatore di gestire personalmente l'andamento dell'intervista e di scegliere di volta in volta le domande più appropriate all'intervistato.

Dalla definizione di Corbetta:

> "L'intervista discorsiva è una conversazione provocata dall'intervistatore rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente avente finalità conosciute, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione."[53]

Per quanto riguarda le caratteristiche della "popolazione" presa in esame, si parla di una fascia d'analisi di giovani tra gli 11 e i 17 anni, una fascia molto ampia che, sebbene in teoria sia riferita ad alunni che frequentano la scuola secondaria di I grado e la scuola secondaria di II grado, nella pratica, ha visto una prevalenza assoluta di alunni di scuola media, a causa delle ripetenze e dei ritardi del singolo percorso scolastico. Dei circa 2000 giovani coinvolti in questi progetti (ne risultano precisamente 1895, suddivisi in 870 per il territorio di Napoli e 1025 per Palermo) si è deciso di intervistare un campione di 20 soggetti (10 per capoluogo) distribuiti secondo l'esperienza vissuta tra i banchi di scuola e con i professori, il rapporto con la famiglia e l'esperienza nei progetti in cui sono inseriti.

---

53 Corbetta P., Metodologia e tecniche della ricerca sociale, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 405

Entrando più nel dettaglio, per quanto riguarda la "popolazione indagata" di Napoli si è riscontrata una prevalenza di genere maschile, con 2 ragazze intervistate e ben 8 ragazzi; solo un ragazzo su 10 intervistati ha origini marocchine, ma è nato in Italia. Del campione napoletano, 4 ragazzi su 7 denotano un percorso scolastico accidentato, essendo ancora alla scuola secondaria di I grado nonostante l'età superiore ai canonici 13 anni. Passando invece a trattare il campione palermitano, il *trend* è decisamente inverso, in quanto le ragazze intervistate sono 6 su 10 e non risultano intervistati di nazionalità diversa da quella italiana. I minori del campione che denotano un percorso scolastico accidentato sono qui 5 su 10.

Una parte dell'intervista è stata incentrata sull'educazione alla legalità allo scopo di far fronte al bisogno di chiarire il modo in cui i ragazzi intervistati concepiscono la possibilità di intraprendere un percorso alternativo alla scuola nei meandri di attività illecite e microcriminalità e, dal momento che i quartieri in cui vivono sono fortemente pervasi da strutture di macro-criminalità organizzata, come si relazionano rispetto ai fenomeni di "mafia" e "camorra". In questo senso, la dispersione scolastica viene a configurarsi come indicatore e anticamera del disagio e della devianza minorile e del legame con le associazioni criminose, che si contrappongono al sistema scuola e costituiscono un bacino di accoglienza per i giovani bisognosi, in quanto fornitori di "reddito", seppure derivante da attività illecite.

A fianco della "popolazione" presa in esame, sono stati poi intervistati i *Testimoni privilegiati* ovvero gli adulti (insegnanti, operatori, professori, personale delle istituzioni): nel progetto di partenza si è scelto di intervistare 5 soggetti per capoluogo, ma *in itinere* il numero è aumentato fino a coinvolgere 23 soggetti, nel numero di 10 per Palermo e 13 per Napoli.

Anche le interviste con questo campione sono state faccia a faccia e discorsive, ma in un'intervista semi-strutturata, ovvero condotte seguendo domande definite in precedenza e poste in una determinata sequenza, scelta appositamente per incidere in maniera adeguata sul contenuto delle risposte.

Grazie agli operatori direttamente coinvolti nei progetti esaminati è stato possibile analizzare molteplici problematiche e conoscere i punti di forza e le criticità di ogni progetto e, grazie a ciò, contestualizzare ogni iniziativa nel suo territorio di afferenza.

In appendice verrà riportata una tabella degli intervistati di ogni campione, ma una prima impressione si può avere dalle tabelle seguenti in cui sono enumerati gli intervistati per ogni esperienza presa in esame.

PALERMO	ADULTI	MINORI	TOT
PARI	6	4	10
RESTARE IN GIOCO	1	6	7
PARTECIPAZIONE	1		1
CISS	1		1
ALTRI	1		1
TOT	**10**	**10**	**20**

NAPOLI	ADULTI	MINORI	TOT
UNA VELA PER SPERARE	3	3	6
CISS	2	3	5
TAPPETO DI IQBAL	1	4	5
MAESTRI DI STRADA	3	0	3
ALTRI	4	0	4
TOT	**13**	**10**	**23**

La scelta dei progetti, enumerati in tabella, è stata operata prima dello svolgimento delle interviste. Per effettuare la selezione è stata fatta una ricerca accurata sui progetti attivi sui territori di Napoli e Palermo che rispecchiassero alcune fondamentali caratteristiche:

- la vicinanza territoriale,
- l'intervento di rete (scuola, associazione),
- l'utilizzo di didattica non-convenzionale,
- l'essere in corso al momento dell'indagine.

Una volta selezionati i soggetti idonei, è stata inoltrata formale richiesta scritta, con allegato il progetto di ricerca, in merito alla possibilità di avere maggiori informazioni relative al progetto, poter svolgere interviste sul campo e conoscere personalmente i minori interessati dall'intervento delle varie associazioni. Una volta ricevuto il consenso dai responsabili dei progetti in oggetto (in appendice verrà riportato il modulo di richiesta), è stata inviata la traccia d'intervista e il modulo per il consenso all'intervista dei minori di 18 anni. Il riscontro in merito alla traccia è stato molto positivo ed apprezzato, inoltre è stata grandissima la disponibilità e la gentilezza che queste realtà associative hanno dimostrato, permettendo l'incontro con i ragazzi e varie visite negli spazi utilizzati per lo svolgimento dei progetti, senza contare il numeroso materiale elargito.

Le realtà associative che sono state prese in considerazione sono molteplici, alcune delle quali verranno descritte e analizzate singolarmente nei capitoli successivi, ma vale la pena menzionare tutte quelle che sono state fondamentali per la raccolta dei dati e delle testimonianze: a Napoli i contatti preminenti sono stati con "CISS ONG[54] - Sede Napoli", "Maestri di Strada", "Il Tappeto di Iqbal", Progetto "Una Vela per Sperare" (L'Altra Napoli e Fondazione Albero della Vita); per quanto riguarda Palermo "Il Villaggio delle Idee", "AddioPizzo", "Centro TAU", Progetto "PartecipAzione" (Lievito e Fondazione Albero della Vita).

---

54 Cooperazione Internazionale Sud Sud, Capofila di un progetto finanziato da "Fondazione con il Sud": "Non uno di meno ma ognuno a suo modo" (già citato nel Capitolo II)

Durante la permanenza palermitana è stato inoltre possibile assistere ad un seminario organizzato da Arteca Onlus e Intervita incentrato principalmente sul problema della "dispersione scolastica" nella regione Sicilia, da cui il titolo "La dispersione scolastica, verso un sistema di monitoraggio integrato degli interventi", seminario in cui sono intervenute moltissime personalità di spicco, tra cui l'Assessore Regionale alla Formazione e all'Istruzione Nelli Scilabra, l'Assessore alla Cittadinanza Sociale del Comune di Palermo Agnese Ciulla, il Direttore Osservatorio Provinciale sulla Dispersione Scolastica Maurizio Gentile e Giovanni Perna, Coordinatore del progetto Frequenza200 - Palermo (progetto volto anch'esso al contrasto della dispersione scolastica nel quartiere di Borgovecchio, in collaborazione con Intervita Onlus).

Infine, durante lo svolgimento delle interviste è stato redatto un "diario di bordo" sulle impressioni avute durante il lavoro di ricerca, che è stato interessante riascoltare al termine del lavoro per trovare ulteriori spunti di analisi cui far riferimento nella redazione dell'elaborato.

3.3. Le interviste a Napoli e Palermo: analisi del campione

Riprendendo l'analisi del campione, a Napoli sono stati intervistati 3 minori (2 ragazzi e una ragazza) di età compresa tra i 13 e i 15 anni afferenti al progetto che vede come capofila CISS ONG, 4 ragazzi di età compresa tra i 15 e i 18 anni che fanno parte dell'associazione Tappeto di Iqbal (tutti di sesso maschile), 3 minori di età compresa tra i 10 e i 13 anni (due maschi e una femmina) facenti parte del progetto finanziato da Fondazione Albero della Vita: in tutto 7 ragazzi e 3 ragazze.

I testimoni privilegiati che sono stati intervistati sono 23, più del campione pronosticato: quest'ampliamento è stato d'obbligo perché la disponibilità delle associazioni interessate dalle interviste ha portato a costruire un'ulteriore rete di contatti, cosa che ha permesso di svolgere più interviste con un numero maggiore di testimoni privilegiati, inizialmente non contemplati dal progetto per mancanza di contatti o di conoscenza del lavoro svolto. I testimoni privilegiati intervistati

sono: tre operatori dell'associazione "Maestri di Strada" (che in passato ha gestito "Chance") ascoltati in un'intervista di gruppo, due educatori e una volontaria del progetto "Una vela per sperare", l'educatore nonché presidente de "Il Tappeto di Iqbal", la responsabile del progetto "Non uno di meno ma ognuno a suo modo" di CISS nella sede di Napoli, la vice-preside della scuola in cui si svolge il progetto e uno degli ex-responsabili del progetto "Scuole Aperte".

Relativamente a Palermo, la difficoltà è stata maggiore nel reperire interviste presso i minori, perché alcune delle associazioni contattate che avevano garantito il loro assenso hanno infine preferito declinare l'invito all'intervista e rinunciare alla partecipazione al progetto, ma il campione è stato comunque raggiunto: sono stati intervistati 6 minori tra i 10 e i 14 anni del progetto "Restare in gioco alla Zisa di Palermo…e alla Sanità di Napoli" (di cui 5 femmine - per riequilibrare il campione rispetto a Napoli), 3 minori di 13 anni ciascuno (due maschi e una femmina) e un ragazzo maggiorenne appartenenti al progetto "P.A.R.I." del Villaggio delle Idee. Sono state poi intervistate (anche qui in un numero maggiore di quello pronosticato in quanto non si possedevano, in origine, i contatti necessari, che sono stati acquisiti in corso d'opera grazie alla mediazione e all'aiuto offerto dalla Responsabile del Progetto "P.A.R.I", responsabile della Onlus "Il villaggio delle idee") la Dottoressa responsabile della Onlus "Il Villaggio delle Idee" e due educatrici operanti nel progetto "P.A.R.I.", la Direttrice della USSM di Palermo e due operatrici dell'associazione palermitana "AddioPizzo" (entrambi partner del progetto "P.A.R.I."); ancora, il responsabile dello svolgimento su Palermo del progetto "PartecipAzione", finanziato da Fondazione Albero della Vita, la Responsabile del Progetto "Non uno di meno ma ognuno a suo modo" per la sede di Palermo, la scrittrice Clelia Bartoli (che per anni si è occupata di "dispersione scolastica" a Palermo) e il Coordinatore Generale dell'Associazione "Inventare Insieme Onlus" e del "Centro TAU" e Dirigente dell'associazione "Al Azis", partner del progetto "Restare in gioco…" finanziato da Fondazione con il Sud e svolto anche su Napoli.

3.4. Le tematiche affrontate

Le interviste svolte, come si potrà vedere dalle tracce riportate in appendice al termine dell'elaborato (cfr. Appendice n° ?), sono state differenziate rispetto al campione intervistato.

Le tematiche su cui si è insistito nelle interviste effettuate con i minori riguardano il loro modo di vedere e concepire la scuola e l'ambiente che circonda la loro vita al di fuori di essa, ciò che avviene loro intorno. Per questo si è insistito principalmente sul loro rapporto con la scuola e gli insegnanti, su come intendono il percorso scolastico e se pensano che in futuro potrà ricoprire per loro qualche utilità; si è affrontato in profondità anche il loro rapporto con i genitori e con la famiglia (perchè, evidenziano le ricerche già condotte su questi argomenti, un ambiente familiare critico rappresenta una delle cause principali dell'abbandono scolastico o di un andamento scolastico accidentato), la loro condizione economica e la loro percezione della "ricchezza", il loro modo di intendere la vita di quartiere e il quartiere in sé stesso, che ad un esterno risulta un posto pericoloso in cui crescere e giocare ma per loro rappresenta un "tutto" (famiglia, amici, sicurezza), tanto che per alcuni non ha senso, ne costituisce un qualche interesse, uscire dal quartiere e visitare la città, verso cui provano anche una sorta di timore. Si è cercato anche di capire la loro percezione della "criminalità organizzata", come vivono il fatto che sui loro territori ci siano due realtà criminali universalmente riconosciute come "mafia" e "camorra" e come questa consapevolezza, quando c'è, influisce sul loro modo di concepire il ruolo dell'istruzione nel territorio.

Per quanto riguarda invece i "testimoni privilegiati", l'intervista è stata impostata e svolta in maniera del tutto diversa, lasciando molto spazio, come anche per i ragazzi, alle riflessioni personali degli intervistati, ma insistendo molto più sulle cause di un'eventuale frustrazione in merito al lavoro che svolgono quotidianamente e alle critiche che si sentono di muovere al "sistema", incentrando poi il *focus* sui progetti a cui prendono parte.

A seconda dell'*expertise* degli intervistati, si è parlato principalmente di "scuola": di come la scuola è ad oggi, con tutti i suoi pregi e le sue criticità, ma anche e soprattutto di come deve e può cambiare per recepire le istanze di ragazzi difficili e problematici ed per impedire l'endemica "fuga dai banchi" che si verifica negli istituti delle regioni in oggetto. In secondo luogo si sono affrontate le motivazioni che allontanano i ragazzi dalla scuola e, in particolare, il loro rapporto con la famiglia d'origine, che influisce nell'incentivare o meno la frequentazione scolastica, e il problema fondamentale di vivere in "quartieri difficili", ad alta densità criminale e con sacche di povertà molto accentuate, senza strutture adeguate per i minori e senza offerta extra-scolastica, elemento che, come si vedrà nei capitoli successivi, viene riconosciuto dagli operatori come il vero problema che porta alla devianza e all'abbandono scolastico: finché il bambino è a scuola si può cercare di dargli una certa impostazione, di accrescere il suo interesse e di aiutarlo ad indirizzare le sue energie verso progetti costruttivi, ma è difficile gestire il suo tempo al di fuori dell'orario scolastico, perché sia la famiglia che la società in cui vivono gli mandano messaggi discordanti rispetto al valore della scuola per il futuro.

Con alcuni operatori è stato affrontato anche il problema delle gravidanze precoci, che per le ragazze costituiscono una delle principali motivazioni dell'abbandono scolastico: la soglia d'età della prima gravidanza, in alcuni quartieri delle città in oggetto, è veramente bassa ed estremamente inferiore alla media nazionale, e questo risulta essere un fattore strettamente connesso alla cultura e ad una concezione anacronistica della donna, che vede le bambine solo come aiutanti della madre in casa, poi mogli e madri a loro volta, pertanto l'istruzione passa in secondo o anche terzo piano e non c'è interesse, da parte delle famiglie, nell'accrescere la cultura delle figlie femmine.

Altri educatori hanno invece accennato anche ad un problema connesso ad un'incapacità generalizzata nel visualizzarsi nel "futuro": si accusa il fatto che questi bambini, cresciuti in realtà particolarmente difficili, non riescano ad immaginarsi come professionisti di qualche settore e non abbiano sogni rispetto al

loro futuro e alla loro carriera, perché semplicemente nessuno glielo ha insegnato o perché, vedendo la realtà che li circonda, credono fortemente che sarebbe difficile intraprendere un percorso diverso.

In conclusione, dunque, gli spunti emersi dalle interviste sono molteplici e non si mancherà di analizzarli adeguatamente nei prossimi capitoli dell'elaborato, a cui si rimanda per approfondire la tematica.

3.5. Le criticità incontrate

Per quanto riguarda le criticità incontrate, si può certamente dire che ce ne siano state molte e di varia natura.

In primo luogo, ciò che è stato più difficile è stato sicuramente il "coordinamento" di tutte le interviste nel tempo a disposizione in città (6 giorni per Napoli e 4 giorni per Palermo): gli intervistati (ci si riferisce qui ai "testimoni privilegiati") sono tutti professionisti molto impegnati e con poco tempo a libero a disposizione, quindi è stato difficile ordinare il "puzzle" delle loro disponibilità, spesso incompatibili, nell'organizzare gli incontri, ma in ogni caso tutti si sono rivelati estremamente propensi alle interviste e hanno fatto del loro meglio per venire incontro alle esigenze dell'elaborato.

Le criticità maggiori, invece, si sono riscontrate nelle interviste con i bambini, in particolare nell'affrontare con loro alcuni argomenti "scottanti" relativi al loro contesto quotidiano di vita: parlare di "mafia e camorra" con minori che vivono in quartieri ad alta densità criminale, i cui genitori sono in carcere perché membri di associazioni mafiose, è stato decisamente duro sia dal punta di vista formale che sul piano psicologico. C'era il timore di scardinare meccanismi e credenze senza però offrire alcuna soluzione, la paura di "ferire" delle vittime incolpevoli di un sistema malato alla radice. Anche parlare, con i minori intervistati, dei genitori e della loro situazione familiare è stato particolarmente faticoso e difficile, non conoscendo il loro *background* e non sapendo bene quale tasto poter toccare o meno; molto spesso però i bambini hanno stupito per la loro maturità e per il modo "adulto" di trattare alcuni

argomenti, come per esempio le loro proiezioni sul futuro: come si vedrà nei prossimi capitoli, nessuno di loro, a 11 o 12 anni, si immagina astronauta, attore o cantante, come sarebbe facilmente ipotizzabile, ma quasi tutti si immaginano nell'arco di dieci anni con un lavoro, che spesso è il medesimo del padre, e con una famiglia propria da mantenere (va sottolineato che, alcuni di loro, come "lavoro del padre" intendono la partecipazione ad attività illecite nella criminalità organizzata).

Infine, come sottolineato precedentemente, una delle maggiori criticità è stata costituita da alcune realtà associative che, nonostante avessero dato il loro assenso alle interviste e agli incontri, una volta in loco hanno negato la loro disponibilità per motivi non particolarmente chiari: si è dovuti perciò ricorrere alla gentilezza degli operatori delle altre associazioni che hanno fatto in modo di presentarmi altri responsabili e operatori di altri progetti propensi a rilasciarmi interviste e a permettermi di farne ai minori coinvolti nei loro progetti, di modo da raggiungere in ogni caso il campione di interviste prestabilito. Ciò si è verificato soprattutto a Palermo.

I quartieri visitati per le interviste sono sicuramente "difficili" e certamente non è stato facile passare sotto la "lente d'ingrandimento" degli ivi residenti che si chiedevano il perché della presenza di un personaggio estraneo al loro contesto quotidiano, ma in generale non ci sono stati problemi nell'approccio con i minori ne tantomeno con le famiglie, che la maggior parte delle volte si sono disinteressate delle interviste ai loro figli, né hanno capito le motivazioni della ricerca. Rispetto a Napoli, Palermo è stata forse una realtà più difficile da conoscere perché la rete che era stata precedentemente costruita è stata ridimensionata per i problemi su menzionati, il che ha portato a mutare il progetto *in itinere*, mentre già si stava operando sul campo, e a modificare parte delle tracce d'intervista per riadattarle ai nuovi intervistati; inoltre a Palermo non c'è stata la possibilità di visitare gli spazi scolastici, se non in occasione del Seminario sulla dispersione citato nel precedente paragrafo, cosa che invece è

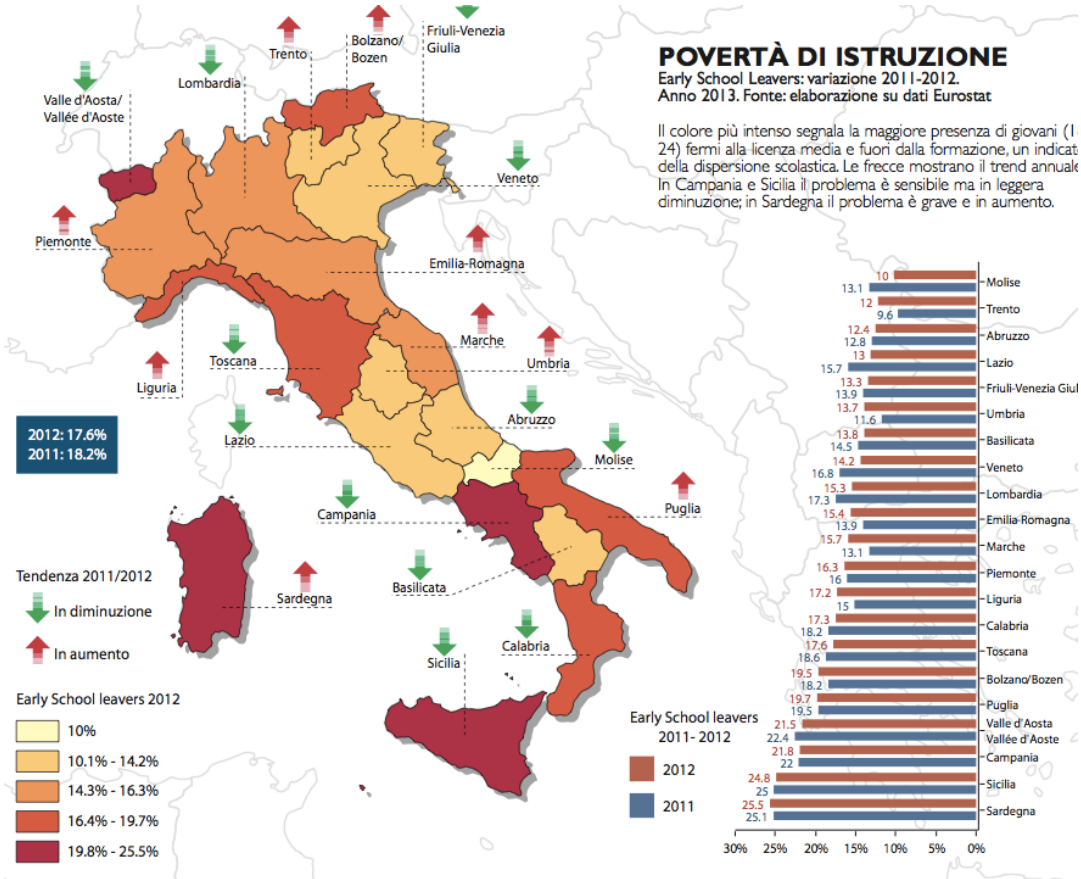
stata più che possibile e gradita a Napoli con la Scuola Media di Sogliano, grazie a CISS ONG.

Come è ovvio nel lavoro sul campo, le problematiche ci sono state e gli imprevisti non sono mancati, ma il terzo settore, soprattutto in realtà così multi-problematiche, si è rivelato una risorsa enorme per far fronte alle criticità summenzionate e le associazioni incontrate hanno grandemente colmato il "vuoto" di ricerca lasciato da chi, all'ultimo, ha deciso di non partecipare al progetto di ricerca, ritirando il suo precedente assenso.

CAPITOLO IV

4.1. Napoli e Palermo

La scelta di analizzare i capoluoghi delle due regioni meridionali è stata quasi "obbligata" dalla consultazione dei dati sulla dispersione scolastica: infatti, come si è accennato nel primo capitolo, le "maglie nere" per la dispersione scolastica se le aggiudicano ancora oggi Sicilia e Campania, che detengono un tasso record di abbandoni e di minori dispersi a livello scolastico (si parla di un tasso del 24,8 % per la Sicilia e un 21,8% per la Campania, come evidenzia la tabella[55], seppure il *trend* sia in diminuzione rispetto al 2011), appena sotto la Sardegna, che è una *new entry* del 2012 tra le prime posizioni delle classifiche sulla povertà d'istruzione.



[55] Cederna G., *Atlante dell'infanzia (a rischio) - L'Italia Sottosopra, i bambini e la crisi*, Save The Children, Dicembre 2013

Se si analizzano nel dettaglio i due capoluoghi, affini per molteplici caratteristiche, si possono individuare alcune cause comuni di questi tassi negativi in quanto a istruzione: sono entrambe "metropoli" rispetto alle altre città del Sud-Italia, devono fronteggiare ingenti ondate di immigrazione straniera, sono suddivise in quartieri estremamente popolosi, alcuni dei quali ad altissima densità criminale, la presenza dello Stato è secondaria a quella delle associazioni criminose che spadroneggiano nel territorio, etc.

E' decisamente necessario analizzare le due realtà nel dettaglio.

4.1.1. Napoli

Napoli, capoluogo della Campania (secondo dati Istat del 2011 la sesta regione più povera d'Italia) è la terza metropoli italiana per estensione e densità di popolazione. Tuttavia, tralasciando qualche quartiere veramente benestante, la maggior parte dei quartieri, suddivisi in municipalità, è caratterizzata da sacche di povertà molto accentuate: i quartieri considerati più "critici" a livello di povertà, densità criminale e bassi livelli di istruzione sono Secondigliano, Scampia, Barra, San Giovanni a Teduccio, Vicaria, Sanità e Quartieri Spagnoli (questi ultimi, due quartieri del centro storico).

Per quanto riguarda la popolazione cittadina, secondo dati attendibili raccolti nel 2008 dal Centro Interistituzionale per l'integrazione socio-sanitaria del Comune di Napoli e dall'Asl Napoli 1 Centro, è così suddivisa (non ci sono dati più recenti della medesima precisione): dei 963.658 residenti a Napoli nel 2008[56], il 52% sono donne e una maggior presenza di giovani e minori si riscontra nella periferia tra Ponticelli, Barra, S. Giovanni a Teduccio, Miano, Secondigliano, San Pietro a Patierno, Piscinola, Marianella, Chiaiano, Scampia. In queste municipalità - rispettivamente la 6, la 7 e la 8 - persistono i nuclei familiari più numerosi, con sei o più componenti: il *record* lo detiene il circondario 6 con 2.329 famiglie

[56] Secondo Fonti Istat, la popolazione residente a Napoli al Censimento 2011, rilevata il giorno 9 ottobre 2011, è risultata composta da 962.003 individui, mentre alle Anagrafi comunali ne risultavano registrati 958.112. Si è, dunque, verificata una differenza positiva fra popolazione censita e popolazione anagrafica pari a 3.891 unità (+0,41%). Alle Anagrafi comunali, al 31 Dicembre 2012, risultavano invece 959.052 abitanti.

composte da 6 o più persone. Delle 374.991 famiglie residenti a Napoli, la maggiore concentrazione è nella municipalità 5, dove si trovano i quartieri più benestanti del capoluogo come appunto Arenella e Vomero (13,2%) ma qui il nucleo più presente – 16, 348 iscrizioni all'anagrafe – è composto da una sola persona, o da due – 11,867 iscrizioni. Nel centro storico, municipalità 2 e 3 dove si trovano i quartieri Avvocata, Montecalvario, Mercato, Pendino, Porto, S.Giuseppe, Stella, San Carlo all'Arena, invece, insistono i nuclei più piccoli, formati da due-tre persone in media.

La tabella sottostante illustra la composizione delle famiglie per municipalità.[57]

Come si evince dalla tabella e da quanto detto sopra, i nuclei familiari più

	1 Componente	2 Componenti	3 Componenti	4 Componenti	5 Componenti	6 o più Componenti
Municipalità 1	38,7	21,5	17,5	15,4	5	2
Municipalità 2	34,7	20,9	18	17,1	6,4	2,9
Municipalità 3	28,9	22,6	19,8	19,5	6,7	2,5
Municipalità 4	32,2	21,8	18,1	17,4	7	3,4
Municipalità 5	33,1	24	20,1	17	4,5	1,2
Municipalità 6	19,5	21,2	19,9	23,3	10,9	6,2
Municipalità 7	20,5	20,9	19,8	22,5	10,7	5,6
Municipalità 8	17,8	19,7	20,8	22,6	11,3	7,9
Municipalità 9	19,4	20,5	21,8	24	9,5	4,7
Municipalità 10	28,5	24	20,5	19	5,7	2,3
Intera Città	27,9	21,9	19,6	19,4	7,5	3,6

Famiglie per numero di componenti iscritte nell'Anagrafe del Comune di Napoli
Valori percentuali nel periodo di riferimento 2009

numerosi si rintracciano nelle municipalità che riuniscono i quartieri con popolazione caratterizzata da bassi livelli di occupazione e istruzione e prossima alla soglia di povertà. Non a caso i dati che riguardano le risorse a disposizione di queste famiglie sono scoraggianti: la povertà riguarda sempre di più i nuclei di persone piuttosto che le persone singole, e le più penalizzate sono ancora una volta le donne.

[57] La tabella è stata rintracciata all'indirizzo web: http://www.napolicittasociale.it/portal/inchieste/94-la-famiglia-a-napoli/1464-il-dato-nuove-povert%C3%A0-e-territorio-napoletano.html

In generale, comunque, tutta la regione fronteggia condizioni di vita estremamente inadeguate, tanto che l'Istat ha stimato che il 12,4 delle famiglie campane, nel 2013, ha vissuto con risorse economiche "assolutamente insufficienti" mentre il 48,6 con risorse ritenute "scarse".

Dopo questa panoramica, risulta utile, ai fini della comprensione dei motivi che hanno portato alla scelta di determinati quartieri, analizzare questi ultimi più in dettaglio.

Il rione "Sanità", appartenente al Quartiere "Stella", facente parte della Municipalità 3 che comprende anche San Carlo all'Arena, è situato nel centro storico di Napoli, motivo per cui non si può parlare, in questo caso, di quartiere degradato perché geograficamente "periferico" ma di un altro tipo di "periferia" che alcuni educatori, nelle interviste, hanno definito come "sociale":

> "E' in realtà una nuova teorizzazione in cui si parla, più che di periferie in termini geografici, di *periferia sociale*, che è quella che configura tutti quegli spazi a prescindere dalla loro collocazione geografica, quindi anche il centro può essere configurato periferia, spazi emarginati, dimenticati, dove c'è un tipo di povertà diffusa, e quindi si configurano come periferie in termini sociali, non in termini territoriali. […] E' una teorizzazione molto interessante perché poi in realtà ti fa capire che il fenomeno sociale non è legato al luogo ma al tipo di sviluppo che tu immagini nelle zone della tua città, al tipo di struttura che gli dai, al tipo di funzionamento che inserisci…com'è che secondo me è molto più affascinante e anche più utile parlare di periferie? perché questa discrepanza centro-periferia ormai è saltata, c'è una povertà così diffusa…"
>
> (T.P. 15, Salvatore, Palermo)[58]

Molti definiscono il Rione Sanità un quartiere "rischioso", come il silenzio che per secoli lo ha avvolto. Situato a ridosso del centro storico della città di Napoli, ad oggi vi risiedono quasi 32mila persone in 2 kmq. In quest'area il tasso di disoccupazione è molto elevato (42,7%) con punte del 60% tra i giovani e un tas-

---

58 Cfr. Cap. 6 per le interviste suddivise per tematiche.

so di abbandono scolastico pari al 32%[59]. Problemi quali tossicodipendenza, detenzione e indebitamento sono molto diffusi nella popolazione dando quindi facile spazio ad attività illegali quali spaccio, contrabbando, usura, etc. Da questo quadro generale, come suddetto, emerge un quartiere si configura come "un rione periferico al centro della città": un'area degradata e ghettizzata, priva d'infrastrutture e con un bassissimo livello di qualità della vita. Nello stesso tempo la Sanità è però un quartiere che ha in sé anche una fortissima voglia di rinascita, un desiderio di riscatto soprattutto nei giovani che non si rassegnano ad un destino che li spinge violentemente nelle braccia della criminalità ed è in questo contesto che si è fatta strada l'associazione "L'Altra Napoli Onlus" che in questo quartiere opera con molteplici progetti come "Orchestra Giovanile Sanitansamble" (un percorso di formazione orchestrale per giovani ed adolescenti del quartiere che vede la formazione di un'orchestra composta da 46 elementi), il progetto "Una Vela per Sperare" in collaborazione con la onlus L'Albero della Vita (che include anche minori del quartiere di San Giovanni a Teduccio, oltre che quelli del Rione Sanità) e il progetto, in partenariato con Palermo e studiato da questa ricerca, "Restare in gioco…alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", che verrà analizzato più nel dettaglio in altre parti del testo.

Per quanto riguarda invece "Non uno di meno ma ognuno a suo modo" di CISS (anch'esso svolto in *partnership* con Palermo), il progetto ha luogo in una scuola media nel quartiere di Vicaria, situato a ridosso del centro antico e facente parte della quarta municipalità insieme a San Lorenzo, Poggioreale e al quartiere industriale. Il quartiere è il risultato degli interventi del "Risanamento", a forte connotazione popolare, per quanto mantenga il nome del quartiere antico. L'area, tradizionalmente conosciuta come Vasto, racchiude una popolazione particolarmente numerosa e mista: basti pensare che la quarta municipalità presenta una

[59] Tutti i dati sono rintracciabili presso il sito web dell'associazione "L'Altra Napoli": http://www.altranapoli.it

densità pari a 9.988 abitanti per superiore al dato cittadino, e Vicaria ha una densità di 22.711 abitanti per km .

Inoltre è proprio nei quartieri di questa municipalità che si rinviene il maggior numero di cittadini extra-comunitari, con il 18% della popolazione straniera ivi residente; le prime 3 nazioni di provenienza sono: Cina (1406 unità), Ucraina (769 unità) e Sri Lanka (403 unità) (tuttavia, degli appartenenti al progetto summenzionato non c'è stata occasione di intervistare nessun minore di queste nazionalità), con una massiccia presenza di minori (nel quartiere Vicaria i minori tra 0-15 anni costituiscono il 14,3% della popolazione). Un altro dato significativo che riguarda questa Municipalità è l'elevata incidenza di gravidanze in età precoce: ciò induce le ragazze a lasciare la scuola e tutta la famiglia deve farsi carico della situazione.[60]

Infine, Barra e San Giovanni a Teduccio, insieme a Ponticelli, sono i tre quartieri che compongono la Municipalità 6, la più numerosa del capoluogo, con ben 138.641 abitanti di cui 31.749 tra gli 0 e i 20 anni, e anche una delle più povere. San Giovanni a Teduccio, interessato dal progetto "Una vela per sperare", è un quartiere particolarmente critico del capoluogo, registra infatti il più alto numero di famiglie malavitose ivi residenti e i fenomeni di criminalità sono all'ordine del giorno. Lo stesso si può dire per Barra, quartiere dove opera "Il Tappeto di Iqbal" per tentare di strappare alla vita criminale i giovani figli dei boss camorristici che vivono in questa municipalità. Barra è inoltre noto alle cronache per il grandissimo campo Rom che si estende nel quartiere senza alcun tipo di regolamentazione e attenzione da parte delle Istituzioni, e per la dilagante criminalità che varia dallo spaccio di sostanze proibite a crimini di maggiore gravità come intimidazioni e, addirittura, omicidi.

---

60 Tutte le informazioni sono state tratte da "Profilo di Comunità, Municipalità 4 - Distretto 33, 2010-2012", documento prodotto dal Comune di Napoli con l'ausilio di ISTAT.

Si è scelto di non analizzare progetti nel quartiere di Scampia, ben noto alle cronache e agli studi, per mancanza di contatti diretti con i responsabili dei progetti in corso e per impossibilità di visitare personalmente le *locations* in cui si svolgono i vari laboratori.

4.1.2. Palermo

Palermo, capoluogo della regione Sicilia, è un comune italiano di 654.080 abitanti[61], nonché il quinto per popolazione dopo Roma, Milano, Napoli e Torino. L'area metropolitana di Palermo, che comprende il capoluogo ed altri 26 comuni, conta una popolazione di 1.041.314 abitanti[62]. La popolazione giovanile, tra gli 0 e i 19 anni, corrisponde, come si evince dalla tabella, a quasi un quarto della popolazione totale, e cioè al 20,4%; sorprende il dato in base al quale tra i 15 e i 19 anni, si trovano ben 112 coniugati.[63]

ETA'	CELIBI	CONIUGATI	MASCHI	%	FEMMINE	%	TOTALE	%
0-4	31.562	0	16.026	**50,8**	15.536	**49,2**	31.562	**4,8**
5-9	32.385	0	16.504	**51,0**	15.881	**49,0**	32.385	**4,9**
10-14	33.083	0	16.894	**51,1**	16.189	**48,9**	33.083	**5,1**
15-19	36.633	112	18.949	**51,6**	17.796	**48,4**	36.745	**5,6**
			68.370		65.402		**133.775**	**20,4**

[61] Dato ISTAT del 31/07/2013 http://demo.istat.it/bilmens2013gen/index.html

[62] *Ibidem*

[63] Dati e tabella ottenuti da dati ISTAT

[64] Secondo dati ISTAT elaborati al 1 Gennaio 2011, sono 20.252 unità.

La popolazione straniera residente a Palermo si aggira invece intorno alle 20.000 unità[64] e rappresenta il 3,1% della popolazione, con una maggioranza proveniente dal continente Africano.

Le condizioni economiche della popolazione siciliana in genere sono critiche quasi quanto quelle della popolazione campana: anche qui l'Istat, nei dati del 2013 (i più recenti), rileva che ben il 12% della popolazione vive con risorse economiche "assolutamente insufficienti" (2 punti percentuali in più rispetto al 2012) e il 48,6% della popolazione con risorse definite "scarse".

Tornando a concentrarsi sulla città di Palermo, questa è composta da 25 quartieri (raggruppati sotto 8 circoscrizioni amministrative), ma quelli che risultano interessanti per la ricerca sono quelli inclusi nei progetti che si è scelto di analizzare: Zisa, Zen, Cuba-Catalafimi.

Lo *Zen,* acronimo di "Zona Espansione Nord" (ma il nome ufficiale è San Filippo Neri), è conosciuto in tutta Italia, al pari di Scampia a Napoli, come uno dei peggiori quartieri periferici italiani, per tasso di criminalità e devianza, per le problematiche legate all'urbanizzazione "selvaggia" e per la marginalizzazione, sia fisica che sociale, che lo caratterizzano. Il quartiere, sorto nel 1969 seguendo le spinte architettoniche dell'epoca e progettato per essere un "quartiere dormitorio" fuori dalla città deputato ad accogliere i lavoratori del centro cittadino con un reddito di basso profilo, è interamente costituito da fabbricati di edilizia popolare e si suddivide in due aree, con diverse caratteristiche costruttive, comunemente definite come "Zen 1" e "Zen 2".

Alla vastità e all'intensività dell'insediamento di edilizia popolare, si sono aggiunti, negli anni, ritardi burocratici e disattenzione politica che hanno portato ad un'occupazione non legittima degli alloggi (causata anche dai problemi di abusivismo edilizio che caratterizzano da sempre il territorio palermitano e che oggi costituiscono una problematica particolarmente grave) ed alla mancata realizzazione di molte fondamentali opere di infra-strutturazione primaria e secondaria: in gran parte del quartiere mancano perfino le fognature. Il quartiere continua ad es-

sere afflitto da gravi problemi di degrado architettonico, dovuti per la maggior parte alla quasi totale assenza di manutenzione sui fabbricati, specchio del pesante degrado sociale, con alti tassi di dispersione scolastica, microcriminalità e infiltrazioni mafiose. Nonostante le varie denunce dei media e l'impegno delle istituzioni scolastiche, religiose e del terzo settore, la situazione del quartiere rimane allarmante perché manchevole delle strutture basiche deputate a renderlo un abitato vero e proprio, come bar, ristoranti, palestre, e via dicendo: non ci sono, dunque, strutture che incentivino la socializzazione e che offrano alternative alle "piazze di spaccio" del quartiere. In questo contesto multi-problematico, che soffre di un alto tasso di dispersione scolastica e di una forte presenza di attività illegali nelle quali sono spesso coinvolti minori, vivono ad oggi circa 16.000 persone. E' proprio in questa difficile realtà che opera l'associazione "Lievito" finanziata dalla Fondazione Albero della Vita, con l'obiettivo di ridurre la dispersione scolastica, fenomeno che coinvolge già i bambini a partire dalla fascia minima, ma che riguarda principalmente gli studenti delle scuole superiori: la maggior parte degli adolescenti che crescono nel quartiere, infatti, non riesce ad ottenere la licenza superiore. La causa di questo fenomeno in questo quartiere (ma si può estendere a tutti gli altri che verranno analizzati) riguarda principalmente il fatto che i maschi devono pensare al sostentamento delle famiglie, motivo per cui fuoriescono dal circuito scolastico, mentre per le donne, per le quali comunque la dispersione risulta minore nello Zen, si decide semplicemente di non investire nell'istruzione poiché si devono occupare in maniera pratica della famiglia e pertanto stare a casa.

L'accesso al mercato del lavoro quasi impossibile, il livello di disoccupazione nel quartiere particolarmente alto (63,7%, contro il 34,8 del resto della città) e l'aggravarsi della crisi economica non fanno che incrementare le attività illegali che alimentano precoci forme di devianza minorile e di microcriminalità. Come precedentemente evidenziato, la situazione è aggravata dalla mancanza di alternative di aggregazione per bambini e ragazzi e di orientamento scolastico e lavorativo, oltre che da una mancanza di attività culturali e ricreative. La maggior parte

dei ragazzi vive nella mancanza di prospettive per il futuro: spesso ghettizzati e soggetti a pregiudizio, faticano a trovare un'integrazione nel tessuto cittadino. Come conseguenza a questa "ghettizzazione" si verifica una chiusura degli abitanti del quartiere nei confronti dell'ambiente esterno: la lontananza delle istituzioni si traduce in una sfiducia radicale e la polizia è vista come un'agenzia di repressione ingiusta. In un contesto così esacerbato il sistema informale e illegale, come le associazioni criminali che fanno riferimento alla Mafia, garantisce almeno un ordine e una sopravvivenza che lo Stato non è in grado di offrire.

Contrariamente allo Zen, il quartiere della *Zisa,* appartenente alla V circoscrizione, è particolarmente centrale e prende il nome dall'omonimo castello al suo interno. Da rigoglioso giardino che era, l'area è cresciuta velocemente ed è diventata un popoloso quartiere inglobato dalla città e in cui si concentrano altissimi tassi di dispersione scolastica e di devianza giovanile, e nel quale, da sempre, la criminalità organizzata ha trovato riparo per la gestione dei propri interessi. In questo contesto, nella zona Cipressi, Ingastone e Danisinni (zone del quartiere) dal 1990, attraverso la bellissima esperienza del Centro di Aggregazione Giovanile TAU, opera l'"Associazione Inventare Insieme" che è partner, insieme alla Cooperativa Al Azis, del Progetto "Restare in Gioco…alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli". E' il centro TAU che da anni si occupa di offrire ai giovani utenti le attività socio-educative e culturali che nel quartiere mancano e che sono invece utilissime per incentive la partecipazione dei minori e riavvicinarli alla scuola e all'educazione in una zona della città particolarmente critica, come si evince dal testo seguente:

> "A Palermo i Danisinni sono un posto dimenticato da Dio, una periferia che vive nel più totale degrado pur essendo nel cuore della città: ad un passo da Palazzo dei Normanni, sede dell'Assemblea regionale, e poco distante da Palazzo delle Aquile, "casa" del Comune. Un quartiere vicinissimo, fisicamente, alle istituzioni più importanti eppure abbandonato a se stesso. Trasporto pubblico inesistente,

> strutture vandalizzate, illuminazione carente, e da alcuni mesi sono stati chiusi anche l'asilo nido e il consultorio familiare."[65]

Infine, per quanto riguarda *Cuba-Catalafimi*, è uno dei quartieri interessati dall'intervento del progetto "P.A.R.I." del Villaggio delle Idee Onlus, portato avanti insieme ad altri *partners* nell'ambito dei progetti esemplari finanziati da Fondazione Con il Sud. Il progetto interessa anche altri quartieri della IV Municipalità e della V (Montegrappa, Villaggio Santa Rosalia, Mezzomonreale, Villa Tasca, Altarello, Boccadifalco per la IV e Borgo Nuovo, Uditore Passo di Rigano, Noce e Zisa per la V), ma questo è il quartiere di provenienza degli intervistati ed il più indagato nell'ambito della ricerca sul campo, pertanto è utile esaminarne le peculiarità, come fatto per Zisa e Zen. Il quartiere Cuba-Catalafimi si presenta come fascia territoriale diversificata e eterogenea nella tipologia edilizia ed abitativa: c'è una forte demarcazione e contrapposizione fra il ceto impiegatizio, con sufficiente livello culturale, e una larga percentuale di sottoccupati, senza contare la presenza di sostanziosi nuclei di extracomunitari di diverse nazionalità (il 15,4 %) che vivono nelle zone di maggiore degrado. In diversi studi, l'USSM territoriale ha segnalato nel quartiere un'altissima incidenza di devianza minorile:

> "L'analisi sul rischio di devianza minorile nel territorio desunta dai dati che rilevano il numero di minori seguiti dall'Ufficio di Servizio Sociale dei Minorenni rileva una bassa incidenza di minori seguiti se rapportati alla numerosità dei minori residenti nella circoscrizione ma se consideriamo il numero assoluto di minori autori di reato provenienti da questa circoscrizione tale territorio si segnala per l'alta incidenza di devianza minorile, prevalentemente di soggetti che risiedono nel quartiere Montegrappa-Santa Rosalia, ma anche da Altarello e Cuba-Calatafimi, e principalmente segnalati per furto e rapina.[…] La criticità del territorio viene sostanziata dal numero di interventi posti in essere dal Servizio Sociale Professionale che raggiunge la percentuale più alta, pari al 23,1% di minori

---

65 *"Danisinni, degrado e abbandono nel centro della città"*, Corriere del Mezzogiorno, 25 Luglio 2012, http://corrieredelmezzogiorno.corriere.it/napoli/notizie/cronaca/2012/25-luglio-2012/danisinni-degrado-abbandononel-cuore-citta-2011164196158.shtml

trattati; più ridotto il numero di indagini per inadempienza scolastica, pari a 97, così come il numero di segnalazioni effettuate all'Autorità Giudiziaria."[66]

4.2. Partenariato Scuola-ExtraScuola: l'importanza di lavorare 'in rete'

"La scuola rappresenta l'ambiente in cui confluiscono le complessità e le istanze sociali e culturali della comunità più ampia, di cui l'infanzia è portavoce. Dal momento che tutti i bambini e i ragazzi entrano quotidianamente in un'aula, gli insegnanti si ritrovano a confrontarsi con una molteplicità di bisogni e di ritmi di evoluzione, contrappuntati da momentanei e più stabili rallentamenti e discontinuità."[67]

La scuola si configura da sempre come il primo luogo di confronto per i ragazzi, il momento in cui si scontrano e incontrano con i coetanei e gli adulti estranei al loro nucleo familiare per porre in essere le basi del percorso di crescita. Mediatori di questa crescita sono gli insegnanti, i tramite attraverso cui si forma la personalità del minore, e anche coloro che sono deputati a farsi carico delle molteplici problematiche che un minore si trova a dover affrontare e che riversa nel gruppo classe in maniera costante, soprattutto nel periodo pre-adolescenziale e adolescenziale.

Accanto alle problematiche ovvie, come la disabilità o l'esclusione dovuta ad una provenienza geografica altra, i problemi che gli insegnanti devono affrontare riguardano un'ampia gamma definita "area grigia", ovvero un coacervo di manifestazioni di disagio, della più varia natura, di bambini e ragazzi; queste manifestazioni spesso sono poste in essere mediante comportamenti di difficile gestione nel gruppo dei coetanei, motivo per cui l'attribuzione diagnostica si rivela particolarmente incerta.

---

66 "*Piano Infanzia e Adolescenza 2012-2014",* Comune di Palermo, p.29

67 Zanon O., "*Il progetto educativo tra famiglie, scuole e servizi",* in Minori-Giustizia, n° 3-2012, p.212

Il problema è reso di ancora più difficile soluzione se si prendono in esame le cosiddette "scuole di frontiera" (più o meno diffuse nei quartieri più critici delle grandi città, ma in questo caso si pensa principalmente a Napoli e Palermo), ovvero istituti che sorgono in quartieri particolarmente difficili e in cui lo Stato come Ministero dell'Istruzione non si rende adeguatamente presente nella risoluzione delle innumerevoli problematiche che il corpo docente si trova a dover fronteggiare: addirittura, il rapporto tra insegnanti ed alunni si fa così esarcebato, così estremo nelle sue manifestazioni, che è molto difficile ricomporre la frattura tra i due gruppi e viene a crearsi un sentimento di abbandono, avvertito sopratutto da parte del corpo docente, rispetto a situazioni di estrema complessità e difficoltà.

Purtroppo questo sentimento di abbandono è oggi avvertito in maniera diffusa in tutto il territorio statale, non solo nei due capoluoghi del Meridione:

> "Mai come oggi l'educazione non sopporta la solitudine e reclama una responsabilità distribuita, perché nessun soggetto sociale, nemmeno la scuola con un'offerta formativa di eccellenza, può esaurire la multidimensionalità del progetto di sviluppo e di vita di un bambino."[68]

Proprio per evitare che la scuola e il suo corpo docente debbano affrontare in "solitudine" la multidimensionalità dei problemi che possono presentarsi, si è reso necessario il cosiddetto "lavoro di rete", il partenariato con ciò che è al di fuori della scuola e della famiglia, come possono essere i servizi socio-sanitari ma anche, e soprattutto, le associazioni del terzo settore sul territorio, in prima fila nel farsi carico delle problematiche che tanti ragazzi pongono all'attenzione del mondo adulto, talvolta senza ricevere risposte adeguate.

L'idea di costituire una rete parte da una semplice constatazione: poiché la scuola perfetta non esiste, e d'altronde forse non avrebbe senso che esistesse, è indispensabile valorizzare quelle esperienze che quanto più si avvicinano ad un'idea di scuola quantomeno perfettibile, che sono quelle che coinvolgono tutta una

---

68 *Ibidem,* p.213

serie di figure professionali e non che si impegnano a collaborare per il benessere dei giovani e del loro apprendimento, non solo nell'ambiente scolastico ma anche in quello extra-scolastico.

In Italia il lavoro di rete degli istituti scolastici è stato sancito da una normativa sull'autonomia del 1997[69], e oltre a rispondere alle emergenze del periodo storico, ha un profondo senso pedagogico che si rinviene, come suddetto, nell'idea di un approccio olistico nei confronti della persona da educare, poiché ribadisce l'assunto secondo cui ogni minore è un universo di complessità e sfaccettature, e come tale il docente dovrebbe essere in grado di relazionarsi ad ogni alunno con un approccio educativo individualizzato, cosa non facile sopratutto se si ha da gestire un gruppo classe assai numeroso e particolarmente vivace, come capita non di rado nelle citate "scuole di frontiera": a questa necessità viene dunque in supporto l'operato di figure estranee alla scuola, ma attivissime e attente conoscitrici del territorio e delle sue dinamiche, nonché dotate di una valida *expertise* in campo pedagogico. Si parla, quindi, di una collaborazione partenariale "scuola - extra scuola" all'interno del sistema formativo cosiddetto "integrato", che investe sul piano territoriale e propone un nuovo tipo di rapporto tra la scuola e la comunità circostante (intesa come risorsa formativa esterna), affidato all'ente locale di riferimento; questa collaborazione è tesa alla migliore efficienza possibile nel contrasto al disagio giovanile in generale: infatti, mentre la scuola è in un certo qual modo costretta a rimanere in confini ormai ben consolidati incentivando i risultati del gruppo classe piuttosto che concentrandosi sul singolo, sia per mancanza di risorse economiche che di tempo, l'extra-scuola gode di tutti quei vantaggi negati alla scuola, come elasticità, flessibilità, adattamento, personalizzazione educativa e attenzione al singolo e al suo vissuto personale.

In questo senso è dunque possibile intravedere un nuovo sistema collaborativo che coinvolge tutto il territorio e, così facendo, non lascia indietro nessuno ma, anzi, riesce anche a recuperare qualcuno.

---

69 Cfr. legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 21.

Il panorama di esperienze di collaborazione è vastissimo: dalle équipe territoriali (come quella di Chance a Napoli) ai doposcuola, dalla figura del tutor ai gruppi di educazione interculturale, e il loro apporto al mondo scolastico è importantissimo perché deputato ad affrontare tematiche che spesso, durante le lezioni frontali, non c'è tempo ne modo di discutere (diritti umani, mondialità, legalità, etc.); molto spesso, inoltre, l'extra-scuola è utile nel caso di ragazzi difficili, nel cui caso il docente ha dei limiti evidenti che un educatore, per esempio, non ha, potendo anche andare ad intervenire sulla famiglia in modo diretto.

> "Le reti tra i soggetti (formali ed informali) e le reti scuola-territorio si rivelano più che mai necessarie nella lotta contro la dispersione. Esse rappresentano ad oggi la migliore risposta per affrontare una battaglia impari tra la scuola che richiama e che trattiene i ragazzi, con scarse risorse e molte auto-convinzioni, e un universo di saperi informali che pervade la vita dei giovani dentro e fuori dalle agenzie educative, che a scuola non viene valorizzato e riconosciuto".[70]

Purtroppo, come si evince anche dalla citazione summenzionata nell'espressione "battaglia impari", sebbene le cose oggi stiano cambiando in meglio e i docenti e gli operatori siano ormai in grado di rendere il partenatariato particolarmente costruttivo e produttivo, in passato non sempre la relazione tra "scuola" ed "extra-scuola" è stata facile, ne tantomeno efficace: una pratica di lavoro sistematica tra docenti, operatori dei servizi socio-sanitari ed associazioni territoriali nella stipula di progetti educativi efficaci è stata problematica da porre in essere a causa delle molteplici diffidenze esistenti tra professionalità diverse, con approcci distinti al mondo educativo e con sensibilità differenti cui far capo.

La strada è ancora lunga e gli ostacoli da superare molteplici, sopratutto se alle difficoltà già presenti (farraginosa burocratizzazione delle azioni, insufficiente conoscenza del funzionamento dei rispettivi sistemi di lavoro tra operatori e docenti, difficile incontro tra professionalità diverse, resistenza al confronto tra identità differenti e sentimento di scarso riconoscimento sociale reciproco) si aggiunge

---

70 Colombo M., *op. cit.*, p.181

l'endemica scarsità di fondi, motivo per cui molto spesso i progetti che si portano avanti, sopratutto nelle scuole del meridione, e che richiedono il partenariato scolastico, fanno affidamento sulla sola buona volontà dei docenti disposti a restare oltre il loro orario di lavoro, senza percepire un riconoscimento economico.

Proprio riguardo a differenti professionalità, come quella dell'insegnante e quella dell'educatore, occorre fare chiarezza: l'incontro tra professionalità diverse, lungi dal rappresentare una qualche forma di competizione, è invece fonte di arricchimento se realizzato in modo aperto e disponibile; da ambedue le parti si esige un cambiamento di ruoli, una migliore comunicazione e più tempo da dedicare alla costruzione di una relazione autentica, meno rigidità da parte degli insegnanti e più costanza dagli operatori.

> "La lotta al disagio degli adolescenti costituisce un progetto costruito sullo sforzo collettivo, che può essere condotto solo nell'integrazione di diverse sensibilità: in genere più attento alla didattica il punto di vista dell'insegnante, più agli aspetti emotivo-affettivi e di personalità quello degli educatori."[71]

I rapporti di collaborazione scuola-extra scuola devono quindi sostanziarsi progetti condivisi e reciproca disponibilità a mettersi in gioco anche perché questa stretta collaborazione di rete si rende necessaria alla luce di una problematica ormai così radicata come è la dispersione, riflesso diretto di tutte le situazioni precedentemente esplicate: l'allontanamento dalla scuola non è più da considerarsi solo a livello di emergenza ma ha tristemente maturato una sua stabile collocazione tra i problemi cui far fronte in Italia, e in particolare a Napoli e Palermo.

> "La problematica della dispersione che assume sempre più caratteristiche di contestualità, traversalità e radicamento nelle costruzioni culturali e sempre meno di emergenzialità e collocazione in settori sociali circoscritti.[…] Per questo, non servono politiche dell'emergenza, dell'immediatezza, né piani straordinari, bensì politiche dell'ordinario, del coinvolgimento quotidiano, creative e partecipate."[72]

---

[71] *Ibidem,* p.44

[72] Colombo M., *op. cit.,* p.180

In conclusione, come si evincerà successivamente dalle interviste che verranno sottoposte all'attenzione, il ruolo degli insegnanti non è facile e non è adeguatamente supportato dall'istituzione scolastica e riconosciuto socialmente: spesso i docenti che operano nei quartieri più difficili di Napoli e Palermo, dove sussistono le condizioni di marginalità e povertà diffusa elencate in precedenza, si trovano a dover fronteggiare situazioni difficili e, talvolta, pericolose per la loro stessa incolumità, e in questo *iter,* lungo il quale vedono sgretolarsi il loro riconoscimento sociale anche rispetto ai genitori, oltre che agli alunni, sono lasciati spesso soli. Il beneficio del lavoro di rete è anche quello, appunto, di lavorare insieme contro il comune nemico della dispersione scolastica, con nuovi strumenti e entusiasmi da condividere e con un reciproco supporto nell'affrontare situazioni che sfuggono a qualunque preparazione accademica.

> "La rete rappresenta invece un luogo complesso di interfaccia di interessi che, se da un lato è come strumento di difficile governo, dall'altro è anche una generosa offerta di spazi di collaborazione tra attori che possono giungere a condividere la medesima definizione della situazione, base simbolico-culturale indispensabile per fronteggiare la vischiosità dei problemi".[73]

4.3. Il ruolo della famiglia, della società e del territorio

> "L'imparare non dipenderà soltanto dai contenuti insegnati, né esclusivamente dal modo in cui vengono trasmessi, anche se questi elementi hanno una grande importanza; altrettanta ne avranno, invece, le situazioni sociali, i contesti in cui l'apprendimento avviene. I luoghi in cui "crescere imparando"sono essi stessi fattori di apprendimento, nuovi contesti in cui riaprire discorsi interrotti con ragazzi in difficoltà, creare forme di socializzazione aldilà della struttura rigida della classe, attivare situazioni favorevoli e aspettative positive, rimettere indietro l'orologio di un ritardo scolastico, porre l'apprendimento in rapporto con la vita, saldando motivazioni e voglia d'imparare."[74]

---

[73] *Ibidem*

[74] Santerini M, *Educatori e insegnanti come partners,* in Baruffato P. e Finzi G., *op.cit.,* p.42

> "La scuola non deve limitarsi a fornire ai giovani risposte in soli termini di apprendimento disciplinare: ogni intervento deve essere rispettoso dei modelli e della cultura di una determinata realtà. Il vero luogo dell'educazione è proprio il 'territorio' ."[75]

Il luogo in cui "crescere imparando" si configura esattamente come il "territorio", centro focale di ogni azione perché è dove il minore nasce e cresce, in cui vive ed apprende un determinato modello culturale che influenza gran parte del suo approccio con il sistema scolastico, approccio che è mediato dalle famiglie e dalla comunità e che spesso, proprio per questo, diviene un insieme difficile da gestire se a tutti e tre i livelli il messaggio che passa è che "la scuola non serve".

Il rapporto che viene ad instaurarsi tra scuola-territorio-famiglia è un rapporto multisfaccettato e talvolta molto problematico, in particolare quando si parla di scuola e famiglia, relazione in cui vige un'estrema difficoltà al concepimento dei ruoli reciproci.

Il territorio, in questo senso, si pone come lo sfondo in cui agire: poiché il *focus* di questo capitolo è incentrato principalmente sulle città su cui si è posta l'attenzione durante la ricerca, e cioè Napoli e Palermo, il territorio che si presenta è fortemente pervaso da modelli culturali conservatori, povertà diffusa e marginalizzazione, mancanza di occasioni di accrescimento culturale e apertura allo scambio. In un territorio che si auto-ghettizza e in cui i modelli culturali passano spesso per il filtro delle associazioni criminose, non è facile muoversi senza scardinare meccanismi che sarebbe difficile ricomporre. Si pensi, ad esempio, ad una scuola che deve offrire modelli culturali positivi e sani in un quartiere come Barra a Napoli, dove lo spacciatore è appena fuori dai cancelli dell'Istituto, o un laboratorio extra-scolastico che si impegna a dare alternative culturali ai giovani del quartiere Zisa di Palermo, dove ogni giorno si verificano arresti per smercio di sostanze illecite. La difficoltà sta proprio nella relazione tra questi "mondi": tra il territorio, e quindi la comunità, e la famiglia, che fa parte della comunità ma deve

---

[75] Sibilla M., *op. cit.*, p.69

interagire con un altro universo ancora, quello della scuola, che a sua volta si raffronta costantemente con tutto ciò che ruota intorno al minore.

Oltre che un difficile contesto socio-culturale, si rende inoltre importante sottolineare che il ruolo della famiglia in queste aree ha dinamiche sue proprie, sopratutto relativamente al sopracitato rapporto tra genitori e docenti. La famiglia riveste un ruolo fortemente connotato, nel Meridione[76], e sopratutto nelle città analizzate; se in certi casi la famiglia costituisce un "approdo sicuro", nella maggior parte dei casi analizzati è un "fattore limitante" l'educazione del minore per vari aspetti: solitamente è numerosa, cosa che implica la cura da parte dei fratelli maggiori verso i minori (come già anticipato, le ragazze devono spesso lasciare la cosa per aiutare nelle faccende casalinghe), vive in condizioni economiche svantaggiate (motivo per cui gli studi sono visti come un costo e non come un'opportunità), i genitori a loro volta hanno un basso livello di istruzione a causa del quale non riescono a concepire l'importanza della scuola o semplicemente non si curano dell'andamento scolastico del figlio e prediligono un immediato inserimento nel mondo del lavoro non appena terminato l'obbligo scolastico. Da quanto detto si genera il rapporto controverso con gli insegnanti:

> "Le famiglie perlopiù si disinteressano ai problemi scolastici dei figli, e se raramente mostrano qualche interesse, lo fanno in forma rozza e poco simpatica. D'altra parte, gli insegnanti guardano con atteggiamento critico e severo queste famiglie perché le ritengono poco disponibili, ignoranti e insensibili alle necessità formative dei figli. Non è infrequente che i rapporti tra famiglie e insegnanti degenerino in aperta conflittualità, costruendo un muro di rabbia che sicuramente non giova al buon andamento scolastico del figlio. Il coinvolgimento del minore nella vita scolastica del figlio è determinante nella riuscita accademica e nel funzionamento psicosociale del ragazzo a scuola."[77]

---

[76] Con tutte le riserve del caso, si cita la teoria sociologica di Edward Banfield del "Familismo Amorale"

[77] Froggio G., *Il trattamento della devianza giovanile*, Ed. Franco Angeli, Milano, 2010, p.137

Pertanto, se in parte la "colpa" è dei genitori, che non hanno un approccio adeguato alla scuola e che pertanto non riescono a trasmetterne il valore positivo ai figli, è anche vero che spesso gli insegnanti non mettono in campo i giusti strumenti per dialogare con loro, sono più predisposti a imporre la loro conoscenza e il loro *background* culturale invece di comprendere che si relazionano con soggetti che per forza di cose hanno vissuti esperienziali diversi. Oltretutto, se da un lato vi sono genitori che tendono a disinteressarsi totalmente alla vita scolastica del figlio, dall'altro si trovano famiglie che tendono ad avere invece un atteggiamento fin troppo protettivo nei confronti del minore, scusandone ogni atteggiamento e ogni mancanza e incolpando l'insegnante di avere un atteggiamento parziale nei confronti del ragazzo, a volte addirittura in modi plateali, come si evincerà dalle interviste.

A ciò si aggiungono le dinamiche competitive riguardanti i ruoli, ovvero il fatto che "ogni ruolo educativo rivendica per sé una certa autonomia strategica e una impermeabilità alle influenze altrui, che spesso si traduce in mancanza di collaborazione."[78]

In conclusione, come il lavoro di rete tra scuola ed extra-scuola sta giungendo oggigiorno ad ottenere risultati concreti e positivi, grazie alla collaborazione di tutte le personalità che si mettono in gioco in questi progetti, anche la famiglia deve fare la sua parte e la sua collaborazione è essenziale e strategica, sopratutto in realtà come Napoli e Palermo, dove si pone come primo obiettivo da conseguire proprio invertire il "circolo vizioso" che deriva dal contesto familiare e si riversa di generazione in generazione: la scuola deve essere in grado di educare anche la famiglia, oltre che gli alunni, e l'extra-scuola deve farsi carico di veicolare questo messaggio sul territorio.

---

78 Autonomie locali e Servizi Sociali, *op. cit.,* p.178

4.4. La diffusione del fenomeno di dispersione scolastica legata alla devianza giovanile nelle periferie delle due metropoli: cause e conseguenze

> "Crescere all'interno di un contesto sociale svantaggiato, in un ambiente familiare instabile con genitori rifiutanti: queste condizioni fanno sì che il bambino si troverà svantaggiato a livello scolastico e non riuscirà nello studio, rischiando di associarsi a pari devianti. Per i giovani con questi tratti e queste occasioni sociali sfavorevoli la delinquenza sarà un risultato probabile".[79]

Se pure è vero che non esiste un collegamento netto tra dispersione scolastica e devianza giovanile, è anche dimostrato che, per i ragazzi al di fuori del circuito scolastico e con *background* ben definiti, è molto più facile scegliere un percorso di devianza che, talvolta, si configura come l'unica possibile soluzione nel contesto in cui si trovano a vivere.

> "La disponibilità ad intraprendere un comportamento deviante si evidenzia in rapporto alla minore importanza attribuita alla riuscita scolastica, allo scarso interesse per la dimensione religiosa, a posizioni critiche verso la società, a bassi livelli di autostima, ad una certa tolleranza alla devianza."[80]

La scuola è centrale nella vita dei ragazzi, e spesso negli anni si è sottovalutata la sua importanza nelle condotte delinquenziali: sia a reprimerle che, purtroppo, ad incentivarle.

Poiché la scuola, come detto molto spesso finora, è prima di tutto il luogo in cui avviene la "socializzazione", intesa anche come comprensione del funzionamento del nostro sistema istituzionale, ovvero il luogo in cui i minori sono posti di fronte ad un sistema di regole da rispettare e cui far riferimento che riflettono quanto più possibile la società esterna e che insegnano loro come vivere in una comunità di individui, abbandonando la scuola si rende in qualche modo plausibile una 'ribellione' alla società: a maggior ragione, se sono i genitori a porre in es-

---

79 Froggio G., *Trattamento della devianza…, op. cit.,* p. 29

80 Morgagni E., *Adolescenti e dispersione scolastica…,op.cit.,* p.180

sere questa situazione impedendo ai figli di andare a scuola o non curandosene, il messaggio che si trasmette riguardo al ruolo sociale dell'istituzione è che ci si può tranquillamente sottrarre alle "regole", e quindi che anche certi comportamenti devianti, quando non puniti, sono accettabili.

In generale, sono numerosi i comportamenti devianti che potrebbero avere origine o accompagnarsi ad un'esperienza scolastica fallimentare, con manifestazioni che vanno da piccole ritorsioni verso i coetanei, a fenomeni ben delineati e violenti di bullismo, alle angherie contro i professori e agli atti vandalici verso l'istituto scolastico, fino alla messa in opera di vere e proprie forme di microcriminalità e, addirittura, la militanza in associazioni di criminalità organizzata, il tutto accompagnato spesso e volentieri dall'uso e abuso di sostanze psico-attive, talvolta "protagoniste" dell'atteggiamento criminale. Proprio l'uso di sostanze proibite è, a volte, la conseguenza naturale di una sequela di situazioni difficili in cui il minore si trova a vivere, come per esempio: rapporti familiari precari, rifiuto di/da la scuola, etichettamento durante tutto il percorso scolastico come alunno non capace, l'inserimento in gruppi devianti.

Per molti dei minori incontrati nei quartieri studiati da questa ricerca le suddette condizioni si presentano tutte. Non di rado, infatti, i minori con difficoltà scolastiche iniziali vengono etichettati durante tutto il percorso successivo, si trovano in gruppi classe molto numerosi e impossibili da gestire e vengono lasciati "indietro" dai docenti, non hanno la cura adeguata da parte dei genitori, che a loro volta non sono andati a scuola e hanno lavori precari o sono disoccupati, e, trovandosi a disagio nel contesto scolastico, si ritrovano a porre in essere condotte devianti sia per richiamare l'attenzione del mondo adulto ma anche perché, come spesso accade, gli altri "emarginati" sono il gruppo più includente che conoscano.

Nei quartieri più marginali di Napoli e Palermo, dove la criminalità è diffusa ad ogni livello sociale, le associazioni criminali radicate sul territorio (facenti parte spesso di Mafia e Camorra), sfruttando la solitudine di questi ragazzi lasciati a sé stessi e al loro disagio, si presentano come una "seconda famiglia", più includente e che investe il minore di una certa fiducia, e propongono la possibilità di

fare dei piccoli lavoretti “per dare una mano a casa”: lavoretti ben lontani dalla legalità e che hanno quasi sempre a che fare con lo spaccio di sostanze stupefacenti.

Da una ricerca svolta dall’Università di Sant’Orsola Benincasa di Napoli nel quartiere Scampia, i dati che emergono sono allarmanti: l'80% degli intervistati comprende appieno il fenomeno camorristico e ritiene che nel quartiere la Camorra sia più presente dello Stato, che si attesta soltanto al 5%. Sempre secondo l'81% i reati e i fenomeni di devianza connessi alla droga sono i più frequenti e il 51% del campione conosce persone che fanno uso di sostanze psico-attive: emerge dai dati che la maggioranza dei contattati è costretta a subire, purtroppo, la presenza di attività devianti connesse all'uso e allo spaccio delle sostanze stupefacenti perché diffusissime nel quartiere. Tra i crimini indicati come più diffusi nel quartiere, il 41% degli intervistati di Scampia indica la rapina, il 36% il teppismo, il 33% lo scippo e il 34% l’omicidio: quasi tutti fenomeni di micro-criminalità, perlopiù legati alla presenza di clan camorristici nel territorio. Alla domanda con cui si chiede agli studenti se a Scampia ci siano molti ragazzi che hanno avuto problemi con la giustizia, il 29% afferma che a Scampia sono più numerosi che altrove, il 37% ritiene che non ve ne siano in numero maggiore rispetto agli altri quartieri. Agli intervistati è stato richiesto di individuare le cause della criminalità giovanile, oltre al cattivo esempio di famiglia e amici, e il 44% le ha individuate nella voglia di possedere tutto e subito e il 23% nel bisogno di comprare oggetti di marca. Il 30% attribuisce la criminalità al quartiere che non offre niente e il 27% alla mancanza di speranza in un futuro migliore.[81]

Questi dati, riferiti al quartiere di Scampia, possono con tranquillità essere declinati agli altri quartieri critici di Napoli, come Barra e La Sanità, e a quelli di Palermo, Zisa e Zen *in primis,* intervenendo, in tutte queste realtà, le medesime condizioni per il configurarsi della devianza giovanile.

---

81 UNISOB Napoli, *I ragazzi raccontano Scampia-Devianza e Criminalità,* http://www.unisob.-na.it/ricerca/criminalita/criminalita.htm

Come si evince dalle interviste riportate nei prossimi due capitoli, i ragazzi intervistati rispondono precisamente alle condizioni evidenziate come "trampolino" per la devianza e, sebbene sappiano individuare i comportamenti illegali e le condotte devianti, tendono loro stessi a giustificarle dicendo che, date le condizioni di vita, non esistono altre alternative se non quel tipo di condotta.

> "Va evidenziato che la Sicilia è la seconda regione italiana, dopo la Lombardia, per il numero di reati commessi da minori. […] Ma l'aspetto più preoccupante non è quello numerico, ma quello qualitativo. Anche se sul piano numerico, infatti, il fenomeno ha subito un calo del 6 per cento, circa, la qualità dei reati è aumentata gravemente: i minori assumono ruoli sempre più incisivi nelle organizzazioni criminali. Infatti, presso la questura di Palermo, si registrano almeno 5 denunce al giorno per associazione mafiosa. […]
> E' inutile sottolineare quanto alta sia la tensione sociale. Quindi, anche se sul piano numerico i reati non sono cresciuti più di tanto, ne è aumentata la violenza, il livello di coinvolgimento, il ruolo e il peso della devianza. Insomma, prima i minori avevano compiti marginali nelle organizzazioni criminali, adesso, invece, svolgono ruoli molto vicini a quelli svolti dagli adulti.
> Qualsiasi analisi del fenomeno non può prescindere da una adeguata riflessione sulla devianza minorile. Sono molti i bambini che non vanno a scuola o che non ne traggono profitto. L'evasione scolastica, in Sicilia è un fenomeno molto diffuso. La maggior parte non la frequenta per incuria dei genitori, altri non ne traggono profitto grazie all'inefficienza del sistema scolastico e alla ridotta capacità integrativa dei minori a rischio, cioè di quei minori che partono con una situazione familiare di forte disagio."[82]

4.5. Le associazioni criminose e il loro ruolo in sostituzione dell'istituzione scolastica e dello Stato nei quartieri più difficili delle due città

> "Ad un occhio solo un po' più attento è comunque facile scoprire che, a quella mafia, così feroce e spietata, così determinata ad arricchirsi e ad imporre il proprio dominio, corrisponde un "mondo" con il suo ordine, i suoi valori, le sue re-

[82] Romano P., *Baby Criminalità*, L'Inchiesta Sicilia, 30 maggio 2013, http://www.inchiestasicilia.-com/2013/05/30/baby-criminalita-2/#_

> gole, la sua cultura, la sua lingua, i suoi uomini e le sue donne. Un "mondo" anche con un suo governo, però, *mafioso.* Pertanto, ben oltre che un'organizzazione criminale, che un esercito locale, che un'amministrazione della ricchezza, la mafia appare impegnata a farsi mondo, ovvero a perimetrale un certo modo di vivere per sé e con gli altri, un certo modo di abitare e un certo modo di tessere passato e futuro. Tocca rassegnarsi: le mafie sono, innanzitutto, un mondo, una certa visione del mondo."[83]

La parte più difficile da affrontare nelle interviste con i minori è stata senz'altro quella riguardante le associazioni di stampo criminale che risiedono in forma stabile nei quartieri più marginali di Napoli e Palermo: chiedere ai ragazzi cosa pensano loro, della mafia o della camorra, come e se percepiscono la presenza di queste associazioni di crimine organizzato nei loro territori e come ci convivono, ha costituito una difficoltà enorme, data l'età degli intervistati ma anche il loro *background* familiare.

Nei territori analizzati dalla ricerca le associazioni criminali rivestono un ruolo preponderante: fanno le veci di uno Stato che manca, forniscono le strutture del *welfare* e si fanno carico dei minori fuoriusciti dal circuito scolastico al posto dell'istituzione scolastica.

Entrambe le mafie sono strutturate in maniera così articolata ed inserite così profondamente nei quartieri che controllano, che addirittura gli intervistati faticano a riconoscere che vi siano presenti o, se lo riconoscono, dicono di non averci mai fatto caso. Alcuni di loro, come si vedrà nei prossimi capitoli, sostengono addirittura che nella loro città non è presente alcun tipo di mafia, ma nell'altra, oggetto di indagine, assolutamente si. Sebbene nei loro quartieri vi siano chiaramente strutture di stampo mafioso e avvengano cose fuori dal comune, come le sparatorie a San Giovanni a Teduccio, le piazze di spaccio estremamente visibili a Barra e allo Zen di Palermo, e via dicendo, gli intervistati non riescono a classificarli come "eventi mafiosi", ma anzi, li considerano la normalità.

---

83 Schermi M., *Le mafie di dentro. La condizione mafiosa sul margine della responsabilità educativa,* Minori Giustizia, n. 3, 2012, p.329

Il potere esercitato da queste associazioni sulle popolazioni che vivono nei quartieri indicati deriva dalle condizioni pre-esistenti in cui i cittadini versano: marginalizzazione sociale e povertà diffusa, poche strutture che manifestano la presenza dello Stato (poche caserme, nessuna visibile presenza delle forze dell'ordine, scuole fatiscenti con forniture ridotte al minimo indispensabile, etc.) e pochi luoghi di aggregazione per la socializzazione e la cultura. In questi spiragli di necessità lasciate insolute si insinuano le strutture criminali e creano legami difficili da spezzare: sono le mafie che si occupano della famiglia se il padre è in carcere fornendo loro il necessario per vivere; sono sempre le mafie ad offrire ai minori delle mansioni retribuite per portare un po' di soldi a casa ed aiutare le famiglie; sono le mafie che si occupano della "cultura" e dello svago, organizzando concerti da loro stessi pagati che si svolgono durante le feste patronali. Le mafie, insomma, provvedono ove lo Stato non fa e questo crea addirittura un'aurea salvifica difficile da abbattere: si crea, anzi, una sorta di sistema di protezione intorno ai personaggi che incarnano l'associazione nel quartiere, protezione che si rinviene in una sorta di omertà e reticenza a parlare.

> "Le mafie si prendono cura dei loro "figli". Rispondon ai loro bisogni (fisiologici, sicurativi, affettivi, identificativi…), si fanno carico delle loro urgenze, assecondano i loro desideri. Il destinatario della cura, delle attenzioni, delle premure…percepisce tutto questo come un "dono", e in quel dono legge la disponibilità degli altri ad accoglierlo, a sostenerlo, ad accurdirlo.[…] E' questo un dono "perverso", un dono calcolato, un dono senza gratuità."[84]

In un contesto di tal fatta, l'educazione riveste un ruolo chiave nel contrasto alla criminalità: se riuscisse a dare i giusti strumenti e le chiavi di lettura corrette potrebbe costituire una vera e propria forza utile a contrastare il sistema criminale, ma il problema è sempre quello della mancanza di fondi e di progettazione educativa adeguata, di interesse da parte del Ministero alle problematiche reali che i do-

---

84 *ibidem,* p. 341

centi e il personale delle “scuole di frontiera” devono costantemente affrontare mentre cercano di fare educazione contrapponendosi al mondo del quartiere.

E’ proprio nelle realtà ordinarie di quartieri come quelli pluricitati finora (Barra, San Giovanni a Teduccio, Sanità, Vicaria, Zen, Zisa, Cuba-Catalafimi), in cui disagio sociale, povertà e marginalità culturale fanno da serbatoio naturale di risorse umane disponibili per le mafie di ogni dove, che bisogna incentivare programmi di “educazione locale antimafia” e di educazione alla legalità, oltre che la classica educazione scolastica, per rendere i cittadini più partecipi e più informati sui loro diritti, per renderli più presenti nella vita del quartiere e, sopratutto, per formare “identità” che si discostano fortemente dalle associazioni criminali.

CAPITOLO V

5.1. Quali progetti in corso nelle periferie di Napoli e Palermo contro la devianza giovanile e la dispersione scolastica

Sia Napoli che Palermo ospitano oggi moltissimi progetti diretti a prevenire la devianza giovanile e la dispersione scolastica: molti di questi progetti sono di natura privata, e pochi altri direttamente finanziati dallo Stato con fondi propri o di provenienza europea.

Come argomentanti in precedenza, molti dei progetti analizzati sono principalmente frutto dei finanziamenti erogati da Fondazione con il Sud, "benefattore" di molti "progetti esemplari" portati avanti nelle regioni del meridione, ed in particolare nelle due città di interesse della ricerca, e de L'Albero della Vita, come fondazione privata, che contribuisce in maniera determinante alla messa in opera di molti progetti.

Vista l'impossibilità di parlare in modo specifico di ogni progetto in corso, quelli che non verranno affrontati in un paragrafo a parte saranno analizzati come di seguito.

5.1.1. Napoli

A Napoli sono attualmente in corso alcuni progetti[85] che vedono reti di molteplici soggetti operare insieme (come si noterà, tutti i progetti includono anche "la famiglia" del minore, a conferma dell'importanza del ruolo che necessita di essere supportato):

- *Terra mia* (Fondazione con il Sud) è un progetto volto a salvaguardare e curare lo sviluppo emotivo e sociale dei ragazzi attraverso strategie di intervento sui disturbi dell'apprendimento e il recupero delle competenze scolastiche di

[85] Al momento della redazione di questa ricerca almeno tre dei progetti su cui si è lavorato su Napoli e Palermo sono stati conclusi ("Non uno di meno ma ognuno a suo modo", "P.A.R.I", "Restare in gioco alla Zisa di Palermo..e alla Sanità di Napoli) mentre gli altri risultano in corso al momento della redazione di questa Tesi.

base; viene inoltre promossa l'educazione familiare e l'appartenenza delle famiglie al proprio quartiere e alla propria città. Il progetto ruota intorno alla creazione di un luogo di ascolto dedicato all'accompagnamento e al supporto di famiglie a rischio e alla prevenzione del burn-out dei docenti di fronte alla gestione di studenti problematici. E' prevista la realizzazione di un laboratorio di lettura espressiva, laboratori sportivi, laboratori per un uso consapevole dei mass media, laboratori finalizzati ad esplorare la città e un percorso tra fattoria didattica ed azienda agricola multifunzionale;

• *Educare: una sfida ancora possibile* (Fondazione con il Sud) è invece un progetto che intende implementare un metodo educativo unitario che consenta di lavorare sia con i minori drop out sia con le famiglie disagiate, coinvolgendo l'universo scuola e tutti gli attori presenti nel contesto sociale a rischio, in particolare nei quartieri Scampia e Sanità a Napoli. Il progetto propone quattro macro-aree di attività: creazione e sviluppo di una rete sociale stabile, formazione delle risorse umane, sostegno scolastico ed extrascolastico dei minori drop out, sostegno alle famiglia. A queste si aggiungono le attività di sensibilizzazione, pubblicizzazione e diffusione sul territorio di riferimento e di monitoraggio. Le azioni di sostegno scolastico ed extrascolastico prevedono l'accoglienza e l'orientamento dei minori, attività per il miglioramento del rendimento scolastico dei ragazzi, l'educazione alla cultura civica, alla legalità e ai valori della convivenza civile. Il progetto interverrà anche nella prevenzione rivolta ai nuclei familiari problematici, con uno sportello di ascolto, orientamento al lavoro, consultorio medico, consultorio amministrativo, fiscale, legale, antiusura e un corso di alfabetizzazione linguistica;

• *S.F.I.D.E.* (Fondazione con il sud) è un progetto volto a contribuire alla costruzione di processi di sviluppo territoriale, attraverso la valorizzazione delle potenzialità e la crescita culturale e formativa dei giovani residenti nella III e nella IV Municipalità di Napoli. Le principali aree d'intervento sono legate alla prevenzione dell'insuccesso scolastico, al recupero dei minori a rischio di dispersione, all'emersione delle competenze personali e professionali, al contrasto

all'illegalità e al bullismo e alla promozione dell'inclusione sociale dei minori migranti . Si prevede la realizzazione di attività di Counseling e Coaching sia per i miniori che per le loro famiglie, laboratori didattici e motivazionali, interventi di orientamento e avviamento al lavoro. Sono in programma, inoltre, attività di formazione rivolte agli operatori sociali, sul tema dell'educazione alla genitorialità in contesti di devianza minorile, e ai docenti sulle tematiche del burn-out e degli strumenti di contrasto al bullismo;

• *Salti Immortali* (Albero della Vita) è un progetto che si svolge nel quartiere estremamente degradato di Scampia e si propone di denunciare alle istituzioni locali e nazionali la situazione di abbandono socio-culturale dei minori dei quartieri Scampia e Chiaiano, permettendo a bambini e ragazzi di imparare, attraverso il circo sociale, ad esprimere il proprio vissuto e aprirsi ed accogliere chi è diverso da loro, includendo nel progetto anche i minori residenti nei tre campi Rom del quartiere. Il progetto si articola in laboratori di circo sociale e spettacolo finale, raccolta di dati per la stesura di un dossier sul disagio minorile nelle periferie e una campagna di sensibilizzazione sulle istituzioni locali e nazionali.

5.1.2. Palermo

Anche a Palermo i progetti in corso sono molti, e tutti con specificità riguardanti la problematica della dispersione scolastica, il supporto alle famiglie e nelle scuole: in questo paragrafo ne vengono riportati solo due in quanto gli si darà spazio maggiore più avanti nel capitolo.

• *Patto generazionale per una nuova Comunità* (Fondazione con il Sud) intende promuovere processi che favoriscano la riduzione degli indici di dispersione scolastica nella città di Palermo, attraverso un intervento di ricostruzione identitaria e di riqualificazione formativa dei giovani. Si propone, pertanto, l'obiettivo di riavvicinare i minori alle loro radici culturali favorendo la ricostruzione di un rapporto forte e di riconoscimento della propria storia, cultura e rispetto dei luoghi dove si vive. In particolare, l'intervento intende avviare un percorso che attivi un "Patto generazionale" che porti i destinatari del progetto

ad identificare la propria società come una vera e propria "comunità", basata sulla solidarietà tra le persone. Si prevedono attività presso le scuole elementari, medie primarie e secondarie, con il coinvolgimento di alunni, genitori, insegnanti e ragazzi in difficoltà o a rischio di dispersione segnalati dalle scuole, in una logica continua di confronto, scambio e integrazione anche nel lavoro con i giovani.

• *Panormus* (Fondazione con il Sud) invece prevede percorsi di formazione non-formale e innovativi che rispondano alle esigenze di bambini e giovani portatori di insuccesso scolastico, a rischio di dispersione scolastica e di emarginazione sociale. Sono previste azioni mirate al sostegno e all'alfabetizzazione culturale e interculturale, all'integrazione di disabili e immigrati, grazie alla realizzazione di 26 laboratori di integrazione per il superamento di forme di violenza, fenomeni di bullismo, di emarginazione e acquisizione del senso di legalità e di cittadinanza attiva. Sono inoltre previsti laboratori di formazione congiunta, per permettere scambi, condivisione di percorsi e orientamenti comuni, rivolti a genitori di disabili, docenti, formatori e operatori delle associazioni.

5.2. Il progetto "Discobull" nell'ambito del Pon Sicurezza per lo Sviluppo-Obiettivo Convergenza 2007-2013

Sebbene il MIUR e il Ministero dell'Interno non si siano disinteressati della problematica della dispersione scolastica e abbiano, negli ultimi anni, promosso progetti a sostegno delle realtà che devono fronteggiare il dilagante fenomeno dell'abbandono scolastico, purtroppo il quadro che emerge rimanda una gestione erronea dei risultati ottenuti da questi progetti, invece che l'implementazione delle buone pratiche che ne sono derivate.

Lo stesso è purtroppo avvenuto anche per il progetto "Discobull", molto ben articolato e che ha avuto un buon successo nelle scuole, di cui però, a distanza di 11 mesi dal termine, non si hanno ancora i risultati finali.

"Di.Sco.Bull" è un progetto che il Ministero dell'Interno ha lanciato nel 2007, nell'ambito del PON Sicurezza per lo Sviluppo a valere del FSER - Obietti-

vo Convergenza 2007-2013, dal titolo "Di.Sco.Bull. - abbandono scolastico e bullismo: quali rischi tra i giovani?". Il progetto, realizzato da CENSIS, ENAIP, I.P.R.S., CONSORZIO SCUOLE LAVORO E STAMPA, è stato appunto promosso nell'ambito dell'Obiettivo Operativo 2.6. ("Contenere gli effetti delle manifestazioni di devianza") dell'Obiettivo Convergenza 2007-2013 nell'ottica di prevenzione dei fenomeni di dispersione scolastica e bullismo nelle scuole e sul territorio. Attualmente il progetto risulta terminato il 31 marzo 2013.

Il progetto si è rivolto a giovani tra i 12 e i 18 anni (5000 ragazzi in tutto) con attività svolte in 9 territori del Sud Italia con la partecipazione di altrettanti istituti scolastici, protagonisti del progetto, intesi come "Poli al centro di reti di scuole ed operatori". Gli istituti scolastici coinvolti fanno parte della quattro regioni dell'obiettivo: Calabria (un istituto a Crotone e uno a Reggio Calabria), Campania (un istituto a Caserta e due a Napoli), Puglia (due istituti di Bari) e Sicilia (un istituto a Palermo e uno a Catania). Tutti gli istituti sono stati supportati, nell'attività progettuale, da soggetti pubblici e privati operanti nel sociale.

Il progetto è stato articolato in due fasi. La prima (FASE A) – mirata a offrire una rappresentazione completa del disagio giovanile nelle zone interessate dall'iniziativa e a raccogliere materiali sulle buone pratiche sperimentate anche in altri contesti, nazionali ed esteri - ha previsto lo svolgimento di attività di ricerca e analisi della dispersione scolastica e del bullismo nelle quattro regioni e delle esperienze positive realizzate per prevenire e combattere i due fenomeni. La seconda fase (FASE B), ha visto invece l'attivazione, nelle scuole coinvolte, di un centro di ascolto e sostegno con funzione di consultorio-laboratorio e di un centro di aiuto allo studio e di recupero scolastico. All'interno dei centri e sul territorio circostante si sono svolte attività di animazione, formazione, consulenza psicologica e recupero, individuali e di gruppo, rivolte ai giovani, alle famiglie, ai docenti e agli operatori.

Con la conclusione del progetto, il 31 marzo 2013, i Centri Di.Sco.Bull hanno quindi concluso la loro attività con i ragazzi: tre mesi prima della conclu-

sione dell'anno scolastico, senza pensare ad alcuna proroga per il completamento del ciclo di pari passo con il termine della scuola.

Non è stato, tuttavia, possibile reperire i risultati conseguiti dal progetto: i pochi dati che si trovano in merito riguardano i singoli istituti e da essi sono stati spontaneamente raccolti, mentre il Ministero dell'Interno non ha provveduto ad una pubblicazione degli obiettivi conseguiti, delle statistiche riguardanti i progetti e delle criticità riscontrate. Inoltre, il sito ufficiale del progetto non è consultabile perché il dominio è in vendita.

5.3. L'educazione "non convenzionale" nei progetti ad opera delle associazioni radicate sul territorio: "Una vela per sperare" de L'Altra Napoli e il progetto sulla "PartecipAzione" di Lievito

Uno dei rimproveri maggiormente mossi dalle associazioni, private e non, che lavorano sul territorio, strettamente a contatto con minori che non amano la scuola e se ne distanziano, e in rete con i docenti, è l' "immobilismo" dell'istruzione scolastica.

E' necessario sottolineare che le riforme relative alla scuola, nello stato italiano, non sono mai veramente sopraggiunte e, quando ci sono state, non sono mai state veramente adeguate a sopperire all'enormità dei problemi che caratterizzano il sistema scolastico italiano da Nord a Sud. Questo perchè, fondamentalmente, dopo la Riforma di Giovanni Gentile del 1923 non è stata introdotta nessun'altra riforma completa fino al 2008, senza tenere conto del fatto che, nel frattempo, la società italiana è fortemente mutata mentre la scuola è rimasta in una sorta di immobilismo che, tuttavia, si protrae fino ad oggi e si palesa come parte in causa nell'aggravarsi del fenomeno della dispersione scolastica.

Quando, negli anni' 20, la Riforma Gentile vide la luce, era assolutamente moderna e lungimirante per i tempi correnti: funzionale, coerente, forniva una preparazione adeguata ai tempi se non addirittura di qualità più elevata e, al contempo, funzionava da agente di selezione sociale, destinando ognuno ad una sorta

di “posizione” da occupare nella società (cosa ad oggi impensabile, e motivo per cui la Riforma Gentile oggigiorno è assolutamente inadeguata):

> “La durata media dell’informazione che la scuola dava era superiore a quella della vita umana, la sua validazione poggiava su fonti sicure, la funzione sociale della scuola era quella di selezionare la classe dirigente e, al contempo, insegnare a tutti gli elementi essenziali del leggere, scrivere e far di conto.”[86]

Non basta: i canoni scolastici di riferimento dell’epoca, poi protrattisi nel tempo fino ad oggi, prevedevano un apprendimento di tipo “passivo” da conseguire in gruppi-classe omogenei, processi di selezione da una classe all’altra (dalla primaria alla secondaria di élite che al solo liceo classico consentiva poi un eventuale accesso all’università) e l’omogeneizzazione degli apprendimenti e dei comportamenti.

Ciò che è stato possibile osservare durante lo svolgimento di questa ricerca è, fondamentalmente, che questo modello è obsoleto rispetto ai reali problemi della scuola moderna: è impensabile tenere fermi al banco per 5 e più ore bambini iperattivi e sottoposti a stimoli di ogni genere provenienti da ogni dove; in ogni classe il numero di bambini sovrasta di gran lunga quello consigliabile per un sereno apprendimento e, soprattutto, la composizione è così disomogenea che un insegnamento unico per tutti è impossibile da applicare; in pi la scuola odierna è multi-etnica, multi-razziale, multi-religiosa ed è chiamata a confrontarsi con tematiche estremamente complesse e contemporanee: di seguito un estratto da un’intervista ad un’educatrice del progetto “Una vela per sperare” (che riguarda proprio la tematica dell’insegnante unico) e un estratto dall’intervista ad un educatore di “PartecipAzione”.

> “L’insegnante unico, cioè, se uno si trova male con l’unico insegnante che gli fa lezione per 8 ore, un bimbetto così, dopo il secondo anno, non ci va più a scuola…aspetta che si faccia 15enne e l’istruzione obbligatoria è bella che passata, più questo. E poi secondo me, devo dire la verità, la pratica non è da crocifiggere,

---

86 Spada G. L., *L’educazione del bambino fra scuola, servizi e associazionismo,* Minori-Giustizia, n. 3, 2012

sinceramente, perché sennò un bambino che non ha mai letto e che fai?, mai leggerà? andrà solo a vedersi le immagini con gli orsacchiotti e il mondo della giungla: no, sinceramente no, per me un approccio pratico è utile, non dovrebbe essere esasperato, io questo ritrovo; la teoria dovrebbe essere validamente accoppiato ad una sana pratica, per esempio, più che la fatidica ginnastica, fammi fare gite utili, programmami per loro sopratutto una gita al mese, fagli conoscere Napoli. […] Questi bambini non sono mai stati, non hanno mai visto Castel Sant'Elmo, Castel dell'Ovo, mai: non ci sono mai entrati dentro."
(T.P.11, Ilaria Educatore, 25 anni, Napoli)

"Non ce la fai. Con la didattica convenzionale non ce la fai.
Però anche qui dobbiamo fare un passaggio a monte, dobbiamo dirci delle cose. Prima domanda, quella fondamentale: o sono cretini o non lo sono. Se sono cretini dobbiamo inventarci apposta dei programmi per cretini. Se non lo sono, dobbiamo riconoscere che sono ragazzi con un'intelligenza medio-alta, delle specificità, etc. Come fare uscire fuori le risorse cognitive che questi ragazzini hanno? […]
Gli esseri umani, se tu li chiudi in un territorio contenitore in cui non ci sono spazi per costruire relazioni, spazi per muovere il proprio corpo, per mettere in piedi dei dialoghi, per comunicare, costruire la loro storia personale, secondo me seguono lo stesso percorso: si incattiviscono. Automaticamente quando tu gli chiedi di seguire un percorso in uno spazio chiuso, strutturato, fatto di regole, come accidenti caspita ci si possono mai muovere?
Ad esempio una cosa che tu osservi immediatamente, i bambini delle elementari ma anche delle scuole medie, in classe seduti ai banchi di scuola, più di mezz'ora non ci stanno. Il primo impatto qual'è: che sono dei selvaggi. La spiegazione reale qual è: che non ci sono abituati. Non sono dei selvaggi, non sono svogliati, non sono stupidi, non è che non hanno voglia di studiare: non sono abituati a stare cinque ore davanti ad un banco e a tenere l'attenzione vigile su delle cose. Ma perchè la loro vita si svolge in contesti davvero chiusi: tu la relazionalità non è una cosa che nasci e ce l'hai, la coltivi, la capacità di mediazione, di dialogo, la coltivi, ma se vivi in un contesto in cui tutto ciò che prevale è l'esigenza di sopravvivere, la legge del più forte, in cui devi prevaricare sennò verrai prevaricato cioè, dentro un sistema che invece è, diciamo, democratico (anche se l'assetto della scuola è quello fascista), non ci riescono a stare, sono incapaci...ma sfido io chiunque. […]
Quindi, dici poi, perchè la scuola non ce la fa? La scuola non ce la fa perchè con i suoi strumenti ordinari non è idonea, non è abituata, non è attrezzata ad affrontare tutto questo. Quando è che la scuola funziona bene? La scuola funziona bene quando mette in piedi dei progetti individuali che tengono conto di queste caratteristiche."
(T.P.15, Salvatore, Educatore "PartecipAzione", 33 anni, Palermo)

Nel tentativo di sopperire alle manchevolezze della scuola e a quelle dell'educazione così detta "convenzionale", si fanno avanti le associazioni del terzo settore che cercano di proporre "situazioni educative" diverse, proponendo attività che spesso a scuola, per mancanza di fondi o di personale adeguato, sono precluse ai bambini, come i laboratori creativi, teatrali, musicali o sportivi.

5.3.1. "Una Vela per Sperare"

Proprio nell'ambito della attività alternative alla didattica convenzionale, a Napoli opera un progetto degno di nota, recentemente menzionato, denominato "Una vela per sperare", progetto de L'altra Napoli finanziato da Albero della Vita, che è stato personalmente indagato nell'ambito di questa ricerca e grazie a cui è stato possibile effettuare molte interviste.

Il progetto prevede 10 corsi di vela della durata di 16 incontri ciascuno, comprendente anche l'uscita in mare. Oltre ai corsi di vela, i ragazzi partecipano ad un percorso educativo all'interno del progetto pedagogico "Gli Argonauti", presso la struttura de L'Altra Napoli onlus, partner di questa iniziativa e di altre inter-regionali che verranno indagate più avanti. Il percorso educativo ed incentrato sull'apprendimento di come andare a vela, tenuto da specialisti, consiste in 2 incontri nei quali lavorare sui punti fondamentali del passaggio dall'infanzia all'adolescenza attraverso la scoperta della forza e delle emozioni, l'entrata nel mondo delle relazioni extra-familiari ed il confronto con il limite e la norma.

> "Questo in effetti era proprio un progetto pilota per vedere come la vela possa aiutare questi ragazzi: apparte le opportunità per un futuro, di lavoro, ora perché insomma, questi ragazzini poi un domani possono diventare istruttori, noi poi giochiamo con loro, nel senso che quando poi cominciano a diventare bravi, li utilizziamo anche come "piccoli istruttori", tra virgolette, cioè aiutanti dell'istruttore, dove li mettiamo in barca con ragazzini che hanno appena cominciato, loro gli spiegano…perchè tu in questo modo, lui inizia anche a capire che significa, cioè, trasmettere agli altri quello che ha imparato, e chiaramente lui lo farà con un linguaggio suo, cioè più vicino a tutto quel mondo."
> (T.P.12, Alessandro, Istruttore di Vela ed Educatore "Una vela per sperare", 55 anni, Napoli)

L'interesse per questo progetto nasce principalmente dal fatto che sia impiegata qui una forma di "didattica non convenzionale" come è un corso di vela, sport inavvicinabile per bambini in condizioni di disagio sociale come quelli del Rione Sanità o di San Giovanni a Teduccio, come raccontano gli educatori che lavorano in questo progetto.

> "Loro altrimenti non avrebbero possibilità di conoscere questo sport…perchè la realtà della vela è una realtà elitaria, cioè, non c'è niente da fare, servono soldi,

> servono mezzi, e purtroppo non è uno sport povero: non ti serve solo il fisico, quindi, elitario. O lo conoscono così oppure, secondo me, non avrebbero altro modo sinceramente. Poi sopratutto pensare che dei bambini di San Giovanni, che comunque è Napoli, loro il mare non lo vivono, se non quando vengono qui e si buttano dagli scogli in un mare che ve lo vorrei far vedere, veramente ve lo vorrei far vedere, con i rifiuti di benzina di tutte le barche che escono: veramente, all'entrata di un porto confluiscono venti che riescono solo a farla entrare la sporcizia, quindi loro si fanno un bagno praticamente in un posto che non è mare…ma è ovvio che per loro è meglio che niente, perché penso che di vacanze neanche se ne parli, sinceramente, quindi penso che sia veramente uno dei pochi e soli modi che loro hanno per vivere, per imparare, ma anche per far nascere in loro una curiosità, un mondo oltre…che va oltre quello che loro vivono nelle loro realtà quotidiane, piene di problemi, di roba a cui secondo me un bambino non dovrebbe nemmeno essere interessato. Quello è il fatto."
> (T.P.11, Ilaria, Educatore "Una vela per sperare", 25 anni, Napoli)

> "Un anno venne un bambino di San Pietro a Patierno e praticamente lui disse: "ah, ma a Napoli c'è il mare", lui non aveva mai visto il mare…quindi cioè vivono delle realtà molto ghettizzate, cioè circoscritte al loro quartiere. Nel loro quartiere addirittura ci stanno delle separazioni, cioè magari non possono entrare nel quartiere perché è tenuto da una famiglia malavitosa, un pezzo, e un altro pezzo, appartengono a famiglie diverse, e quindi loro hanno il rischio anche, proprio dei confini…cioè sono realtà che a vederle così no, ma a viversele penso che per questi bambini è dura, insomma. Addirittura un bimbetto pensava che dal Vesuvio a Napoli si arrivasse solo da mare. Come facciamo ad arrivare da lì a qui? Come, come facciamo? Li portai per mare, glielo feci vedere che c'era la terra, che è Napoli."
> (T.P.12, Alessandro, Istruttore di Vela ed Educatore, 55 anni, Napoli)

Si tratta fondamentalmente di bambini che vivono realtà particolarmente critiche e diversificate, che non hanno mai avuto occasione di confrontarsi con una disciplina sportiva, men che mai uno sport così inavvicinabile come la vela: questo progetto, dunque, serve ad avvicinarli non solo ad una pratica che insegna molto sulla conoscenza di sé stessi (come mi è stato spiegato ed ho avuto modo di approfondire, mettersi in mare testa la resistenza e la determinazione, le capacità di *problem solving* e la gestione delle emozioni) ma mostra ai minori interessati dal progetto alcuni luoghi della città di cui non sono a conoscenza, perché abituati a rimanere 'confinati' nel mondo-quartiere.

> "Sono tutti di San Giovanni e abitano più o meno tutti nella zona di Ottaviano, che è una zona comunale vicino a San Giovanni. In questo corso conoscerai la maggior parte di bambine, ragazzine, molto agguerrite, e indomite soprattutto, che vogliono fare quello che sta nella loro testa e basta, null'altro. Però hanno voglia di fare, e soprattutto - questo non so se è perché glielo inculca l'assistente sociale o meno, però loro capiscono che hanno una possibilità da sfruttare e da non sprecare. Cioè per esempio si interessano al fatto - ora che le vedrai arrivare

> qui noterai che loro sono già consapevoli che oggi non escono a mare, quindi già le vedrai in un'altra dimensione mentale, un po' tristi, un po' scocciati, vogliosi di venire venerdì prossimo e speranzosi che il tempo sia bello e che Eolo non se ne esca con 30 nodi di vento…."
> (T.P. 1, Ilaria, Educatore "Una vela per Sperare", 25 anni, Napoli)

E' stato interessante ed istruttivo vedere come lo sport può contribuire ad accendere in questi bambini il desiderio di imparare e può aiutarli anche a sviluppare un certo grado di auto-stima e fiducia in loro stessi: valori veicolati dalla preparazione e dalla sensibilità degli educatori che supportano i minori nell'apprendimento di questa disciplina, e che dimostrano una grande empatia con i ragazzi, empatia che si rinviene in una fiducia totale nel progetto e nei valori che lo sport può veicolare per accrescere in questi bambini un desiderio di "apprendere", da traghettare successivamente dalla barca a vela ai banchi di scuola e da diffondere anche tra i coetanei.

> "E poi diciamo che quest'esperienza è un'esperienza molto importante perchè, diciamo, tu esci da solo sopra una barca, e devi imparare a governarla, a portarla. Le prime volte escono con degli aiuti, ma poi devono imparare a governarla da soli la barca. Tutte le decisioni vengono prese da te, quindi è una cosa molto formativa. […]
> La cosa bella è proprio la loro responsabilizzazione. Cioè Marco (ndr. un bambino che è diventato Campione Italiano di Vela) è stato un pò un caso a parte, perché lui dalla Sanità veniva da scuola solo, quindi non aveva già più il problema dell'accompagnatore, qualche volta i genitori lo accompagnavano, però si, sono bambini che c'hanno comunque una responsabilità, rispetto al figlio di papà, è tutto molto più…cioè sono bambini che già vanno girando da soli, hanno un senso della vita diverso dal bambino seguito sempre dai genitori. Cioè, loro su alcune cose li vedi molto più responsabili: se poi questo fattore lo riesci ad incanalare su una cosa che a loro interessa, vedi che loro ci mettono un impegno non indifferente.
> Cioè veramente ti danno delle grosse soddisfazioni."
> (T.P.12, Alessandro, Istruttore di Vela ed Educatore "Una vela per Sperare", 55 anni, Napoli)

> "Perchè io immagino anche che ruolo possa avere un Marco all'interno della sua classe: un bambino che fa vela, che suona, anche proprio a livello di stimoli, come riflesso per gli altri bambini, come esempio…come impulso: lui fa questo, e allora io perché non lo potrei fare?
> Secondo me è fondamentale, proprio fondamentale…"
> (T.P.11, Ilaria, Educatore "Una vela per Sperare", 25 anni, Napoli)

5.3.2. "PartecipAzione"

Sempre nell'ambito di progetti basati sulla "didattica non convenzionale" ad opera di associazioni radicate sul territorio ma finanziate da una fondazione come è L'Albero della Vita, c'è anche il progetto "PartecipAzione", portato avanti sul territorio palermitano dall'associazione Lievito e attualmente in corso.

Si tratta di un intervento di progettazione partecipata, attivo da Maggio 2013 nel quartiere San Filippo Neri (meglio conosciuto come Zen) di Palermo, che sta coinvolgendo 30 minori, tra i 10 anni e i 13/14 anni, in situazioni di difficoltà, e le loro famiglie.

Attraverso tale progetto i minori stanno sviluppando un percorso di consapevolezza dei bisogni del proprio quartiere e di cittadinanza attiva, e stanno sperimentando nuove forme di "partecipazione" che li stanno aiutando a crescere come persone e come cittadini.

> "Questo progetto che abbiamo scritto parte da un precedente progetto che abbiamo fatto l'anno scorso, "Teatro e diritti", per promuovere nei bambini una riflessione e un'introiezione di come funzionasse per loro il meccanismo dei diritti. La novità stava nella metodologia.
> Si è invertito poi il ruolo, e sono stati i bambini ad istruire gli operatori sul diritto del bambino, ragione per la quale, quest'anno, quando mi proposero di mettere in piede un piccolo progetto che riprendesse in parte la stessa metodologia, ho pensato: perchè non ci riferiamo ad una fascia un pò più ampia in cui attiviamo meccanismi di partecipazione più diretti, dando praticamente in mano il progetto al gruppo?"
> (T.P.15, Salvatore, Assistente Sociale ed Educatore "PartecipAzione", 33 anni, Palermo)

Gli obiettivi che il progetto si prefigge ruotano intorno all'innesco, nei minori, di processi di crescita civica e responsabilizzazione rispetto al territorio di appartenenza e alla stimolazione delle istituzioni ad una maggiore attenzione ai processi di partecipazione dei ragazzi.

Il progetto mira a facilitare le competenze propositive dei minori in ordine all'auto–intervento nei confronti del loro territorio; a promuovere la conoscenza del proprio territorio e delle possibilità di cambiamento; all'acquisizione della capacità di rappresentare proposte attraverso la produzione di report e materiali do-

cumentaristici. “PartecipAzione” vuole anche creare una maggiore consapevolezza nelle istituzioni sull’importanza della partecipazione attiva dei ragazzi, attraverso la richiesta di un impegno concreto e misurabile che vada a supportare le iniziative proposte dai minori coinvolti.

> “Noi mettiamo in piedi delle cose a prescindere perchè li riteniamo degli strumenti validi, e l'istruzione è uno strumento valido, sennò la gente ti calpesterà sempre e comunque se non hai gli strumenti per poterti affermare, ma l'idea di mettere insieme un laboratorio che sia veramente partecipato ha un valore importantissimo: io ti chiedo di darmi delle linee guida e di aiutarmi a capire quali sono i tuoi bisogni per ridisegnare la tua realtà. Il progetto prende in considerazione il fatto che la metodologia del team-building deve essere alla base di ogni iniziativa: il gruppo dovrà poi andare ad analizzare la sua realtà e vedere quali sono i veri bisogni.
> Avendo fatto questo lavoro ed avendo acquisito consapevolezza, che è un tipo di coscienza di cos'è il mio territorio per me, e di come io ci voglio vivere, a questo punto passiamo alla fase propositiva: come vorresti il tuo territorio?
> Sogniamo questa nuova realtà, immaginiamola, per vedere anche il futuro. Lavorare con l'immaginazione significa proiettarsi nel futuro rispetto ai propri desideri, e la realtà così la cambi: quando ti proietti nel futuro rispetto ai tuoi desideri, a quello che desideri per la tua vita.”
> (T.P.15, Salvatore, Assistente Sociale ed Educatore “PartecipAzione”, 33 anni, Palermo)

Come si evince dallo stralcio d’intervista sopra riportata, le attività che Lievito, grazie ai finanziamenti della Fondazione Albero della Vita, propone in concreto sono fondamentalmente attività di formazione destinate ad un gruppo di 30 minori, suddivisi in due gruppi da 15, che verranno coinvolti in un percorso di progettazione partecipata, volto a promuovere, come già sottolineato, il senso di appartenenza e collaborazione. A questo proposito, nell’ambito del progetto, sono in programma 2 incontri con esperti di partecipazione, diritti ed urbanistica: gli incontri sono stati pensati per dare ai ragazzi delle nozioni di spazio partecipato ed urbanistica e per renderli consapevoli dell’importanza della progettazione per il benessere pubblico. Tra le attività anche la realizzazione del “Progetto di quartiere”, che sarà il prodotto di un lavoro congiunto tra i minori che, dopo aver esplicitato delle proposte realistiche, sceglieranno almeno una di queste che risponda al soddisfacimento di un bisogno: questo andrà affiancato ad un’ulteriore attività, ovvero la realizzazione di un’azione concreta che rappresenti il progetto di quartiere e di materiale documentale, che comprenderà un prodotto visivo la cui tipo-

logia sarà scelta dai gruppi di ragazzi aiutati da un esperto in fotografia e montaggio. Anche le istituzioni, in una seconda fase del progetto, verranno coinvolte e sensibilizzate sulla tematica dell'importanza della partecipazione dei minori a processi decisionali e il loro fondamentale apporto allo spazio in cui vivono quotidianamente.Tutto il progetto si svolgerà anche nei locali della scuola dello Zen 2 di Palermo, dal momento che ciò che si vuole creare con "PartecipAzione" è un circuito virtuoso che coinvolga il territorio nella sua interezza:

> "Quindi mi è sembrato carino, mi è sembrato essenziale che, mentre un gruppo lavorasse in associazione, dentro il territorio, dentro la sede, un altro lavorasse a scuola prevedendo poi dei momenti comuni in modo che si incrociasse questo rapporto associazione-scuola-territorio, e quindi si creasse anche lì anche l'associazione, il legame associazione-scuola-territorio…vuol dire che la scuola non è "altro", ma che c'è una continuità tra quello che fai in associazione, quello che fai a scuola, quello che fai, poi, sul quartiere, nel quartiere…cioè, mi piaceva creare questo cerchio della vita, per questo ho pensato di farlo. Il messaggio va ripetuto continuamente."
> (T.P. 15, Salvatore, Assistente Sociale ed Educatore "PartecipAzione", 33 anni, Palermo)

5.4. Progetti di rete inter-regionale: "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli" e "Non uno di meno ma ognuno a suo modo"

Tra i vari progetti analizzati che si interessano di "didattica non-convenzionale" ce ne sono poi alcuni che sono stati presi in particolare considerazione, nella stesura di questo progetto di ricerca, perché "inter-regionali", ovvero nati dalla collaborazione tra associazioni diverse in territori diversi ("Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli") o da sedi della medesima organizzazione dislocate in città diverse, che hanno stabilito però reti con altre associazioni, cooperative e scuole sul territorio e hanno dato vita ad un progetto unico operante in più regioni ("Non uno di meno ma ognuno a suo modo").

5.4.1. "Restare in gioco alla Zisa di Palermo…e alla Sanità di Napoli"

Il progetto "Restare in gioco alla Zisa di Palermo…e alla Sanità di Napoli" è un progetto della durata di 20 mesi finanziato anch'esso da Fondazione con il Sud con il bando "Educazione dei giovani 2010", in collaborazione con la Fondazione

Enel Cuore Onlus, ed è stato selezionato tra i "16 progetti esemplari" (possibili modelli di riferimento per il territorio) che affrontano la significativa tematica dei giovani con particolare attenzione al contrasto alla dispersione scolastica e alle fasi di passaggio da un grado all'altro del percorso educativo.

Il progetto, recentemente terminato (giugno 2013), viene qui definito un progetto "inter-regionale" poiché è stato sviluppato integrando le reti territoriali di due "aree periferiche" delle città di Napoli (Rione Sanità) e di Palermo (Quartiere Zisa), da anni impegnate a sviluppare processi di sviluppo locale attraverso la promozione di interventi che coinvolgono bambini, adolescenti, giovani, famiglie, istituzioni, operatori pubblici e privati dei servizi sociali, educativi, sanitari, dell'istruzione, della formazione professionale, della cultura e dell'impresa. Questa fruttuosa collaborazione inter-territoriale si è resa possibile grazie all'impegno e alla *partnership* progettuale tra due specifiche realtà associative: L'Altra Napoli Onlus, associazione napoletana che coopera anche al progetto "Una vela per sperare", e, mediante il centro di aggregazione giovanile "TAU", la Cooperativa palermitana Al Azis, capofila e responsabile del progetto, il quale è risultato al primo posto della graduatoria tra oltre 170 proposte inviate alla Fondazione per il Sud.

Seppur a distanza, queste due associazioni hanno trovato il modo di cooperare e affrontare insieme la problematica della dispersione scolastica nei loro territorio.

Questo partenariato progettuale, ispirato ad un precedente progetto (l'esperienza di "REST'ingioco", conclusosi nel 2010), ha permesso di sviluppare un intervento innovativo e sperimentale, finalizzato a sviluppare ed implementare sui territori coinvolti iniziative di prevenzione del disagio e della devianza minorile attraverso l'attivazione di interventi promozionali e di sostegno agli adolescenti e ai giovani coinvolti e la creazione di questo "ponte" tra i due territori, un'agorà di scambio finalizzata a condividere esperienze, progetti, saperi, ma anche sogni e speranze da convertire in progetti ed azioni.

Questo progetto "ponte" appena menzionato, ovvero "REST'ingioco", è stato sviluppato a partire dall'esperienza di collaborazione, a sua volta finanziata da

Fondazione con il Sud, avviata dalla Cooperativa "Al Azis" di Palermo con la Cooperativa "Il millepiedi" di Napoli, che si è reso mediatore tra più realtà associative, tra cui L'Altra Napoli (interlocutore per la Campania per il progetto "Restare in gioco"): il progetto integrava, oltre a Palermo e Napoli, anche le città di Bari e di Reggio Calabria. Il nome del progetto, poi ripreso anche dal successivo, vuole richiamare l'idea di consentire ai giovani delle comunità territoriali interessate la possibilità di giocarsi il proprio capitale sociale ed attivare percorsi utili a "rimanere in gioco" nella partita più importante della loro vita: il loro futuro.

> "Noi avevamo lavorato nella prima esperienza di Fondazione per il sud, di educazione dei giovani, con un progetto che si chiamava "Rest'ingioco" in cui abbiamo sviluppato prevalentemente questa dimensione educativa e preventiva; poi nella seconda fase - quel progetto era stato sviluppato su tutte e 5 le grandi aree metropolitane del Sud Italia, quindi Palermo, Reggio Calabria, Napoli e Bari e con la partecipazione anche di Catania. Tutte le aree metropolitane del sud erano state quindi coinvolte in quel progetto, e abbiamo sperimentato dei modelli, che sono poi risultati molto efficaci, di intervento nelle periferie sul fronte educativo, anche con strumenti sviluppati ad hoc e con una valutazione che ci ha dato la possibilità di avere chiaro come il sistema, diciamo, si può interfacciare tra territorio e i servizi della giustizia minorile."
> (T.P.21, Francesco, Coordinatore ed educatore di "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", 50 anni, Palermo)

Proprio come si evince dall'estratto di intervista, nel partenariato di "RE-ST'ingioco", così come in quello successivo di "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", particolarmente significativa è stata la presenza del Dipartimento di Giustizia Minorile che, attraverso la Direzione Generale per l'attuazione dei provvedimenti giudiziari, ha mantenuto un ruolo promozionale di sostegno e di impegno al progetto, al fine di promuovere la sperimentazione di modelli ed interventi innovativi nel settore dell'inclusione sociale e lavorativa dei giovani sottoposti a procedimento penale minorile.

> "Noi abbiamo creato questo scambio dal 2010, quando abbiamo cominciato a conoscerci partendo dal precedente progetto "REST'ingioco", dove era coinvolto un altro territorio: in comune c'era la cooperativa (napoletana) "il millepiedi" che, diciamo, ha individuato come territorio per la seconda realizzazione di progetto il Rione Sanità, considerato che presenta degli elementi interessanti su cui creare uno scambio già di pensiero evoluto sulle periferie urbane. Dalla Sanità noi come Centro TAU ci siamo portati quest'esperienza dell'orchestra, delle cata-

> combe[87], da Palermo loro hanno portato il lavoro più educativo e sopratutto di posizionamento sul disagio e la devianza, e anche di sviluppo sui processi attivati dalla giustizia minorile: perché mentre Palermo ha sviluppato un'attività fortemente orientata al territorio, su Napoli, anche per carenza di organico, l'intervento di giustizia minorile era molto legato all'attività del Tribunale Minorile, quindi più colloqui con i ragazzi e l'assistente sociale, minori risorse disponibili sul territorio nel fare gli inserimenti, mentre su Palermo da più di 10 anni si lavora, noi in particolare, con l'USSM per attivare sul territorio centri e altre agenzie educative che mettono i ragazzi in condizione di attivare i processi educativi con il sostegno delle agenzie educative del territorio."
> (T.P.21, Francesco, Coordinatore ed educatore di "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", 50 anni, Palermo)

La partnership progettuale della seconda edizione del progetto, "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", forte del precedente successo di "REST'ingioco", si è orientata su due soli territori, Napoli e Palermo, e si è composta di undici partner di cui 8 enti no profit (2 di Palermo e 6 di Napoli), 2 Istituti scolastici pubblici (si tratta di due Istituti Comprensivi che si trovano nei territori "bersaglio" dell'intervento, ovvero uno alla Zisa di Palermo ed uno alla Sanità di Napoli) e un'Istituzione Pubblica, il Dipartimento Giustizia Minorile.

Le attività proposte nel progetto hanno mirato tutte ad impiegare il capitale sociale "accumulato e condiviso" negli anni tra i partner delle reti territoriali al fine di promuovere e rafforzare l'infra-strutturazione sociale del territorio tenendo conto delle diverse dimensioni connesse allo sviluppo locale (dimensione sociale e comunitaria, culturale e artistica, ambientale, sanitaria, economica).

> "Abbiamo concentrato l'attenzione sulle periferie che sono quelle del quartiere Zisa e della Sanità di Napoli, per sperimentare l'impatto della prevenzione e della promozione culturale con una ricaduta sulla dimensione dello sviluppo del territorio: quindi, questo era l'impianto progettuale.
> A fianco, diciamo, a questo intervento di prevenzione sui ragazzi svantaggiati e già in situazioni di devianza, c'era un'attività di promozione socio-culturale, che in qualche modo è stata intercettata a Napoli da L'Altra Napoli, che ha sviluppato il settore della musica con l'orchestra giovanile. Noi abbiamo sviluppato, sempre sul settore della musica, però avendo un'attenzione sulla musica pop e rock, e al settore della media-education, attraverso l'esperienza di "iammonline", che è un'esperienza di giornalismo giovanile che porta questi ragazzi intanto a conoscere ed utilizzare i media, e poi attivare pensiero su ciò che avviene nella loro

[87] L'intervistato si riferisce qui ai progetti artistici o di inserimento lavorativo del progetto "REST'ingioco" portati avanti, nel Rione Sanità, da Padre Antonio Goffredo e da L'Altra Napoli: entrambi si sono ampiamente spesi per realizzare progetti migliorativi per il rione e per i ragazzi che vi risiedono, spesso senza prospettive lavorative.

> vita e a comunicarlo attraverso gli strumenti mediatici, come la fotografia, le immagini, i siti web."
> (T.P.21, Francesco, Coordinatore ed educatore di "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", 50 anni, Palermo)

L'approccio di sviluppo delle azioni progettuali ha avuto come focus la persona che "vive e cresce" in un determinato contesto, con e per la comunità locale. All'interno del progetto sono state poi sviluppate azioni finalizzate ad integrare "differenze" e "bisogni" per promuovere processi di partecipazione, protagonismo giovanile e di cittadinanza attiva, come appunto sono "Iammonline" e gli altri esperimenti incentrati su arte e creatività ad opera dei ragazzi.

L'iniziativa progettuale ha inoltre avuto il merito di incrociare (pur con innumerevoli problematiche legate alla dimensione dei ruoli) attività scolastiche ed extrascolastiche, ed è stata metodologicamente incentrata sui giovani e sui loro bisogni, favorendo processi in cui le risorse locali rappresentano una concreta opportunità per dare risposte efficaci e significative. Per quanto riguarda tuttavia le criticità emerse relativamente alla collaborazione con i docenti, si rileva troppa auto-referenzialità della scuola, che spesso ha rischiato di "sabotare" la positività delle azioni poste in essere con un atteggiamento distante e poco partecipativo.

> "Intanto, sul progetto "restare in gioco" sia a Palermo che a Napoli gli istituti partecipavano. Diciamo, su Palermo, l'esperienza di integrazione con la scuola è un'esperienza che ci portavamo precedentemente al progetto, quindi l'abbiamo ulteriormente sviluppato, mentre su Napoli partiva con il progetto, quindi c'è stata una certa difficoltà nell'integrare un pensiero fortemente autoreferenziale della scuola con un pensiero molto allargato come quello della logica di sviluppo territoriale che veniva dal progetto. Anche su Palermo, difficoltà di questo tipo, comunque, nel rapporto con la scuola sono purtroppo sempre presenti, perché la scuola in questa dimensione istituzionale o nella sua dimensione istituzionale, diciamo, a volte si pone al di sopra dei processi educativi che si attivano sul territorio, e quindi, diciamo si proietta in una dimensione autoreferenziale. Nel nostro caso, diciamo, siamo riusciti a promuovere molte iniziative in collaborazione, diciamo, integrazione con la scuola."
> (T.P.21, Francesco, Coordinatore ed educatore di "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", 50 anni, Palermo)

All'atto pratico le attività previste dal progetto sono state articolate in cinque macro aree di intervento:

- Governance,

• Iniziative di sostegno ad adolescenti e giovani e contrasto alla dispersione scolastica

• Laboratori ed iniziative formative, artistiche e culturale,

• Promozione Familiari,

• Scambi giovanili.

Al centro del progetto il contrasto alla dispersione scolastica dei bambini della scuola primaria e il recupero alla scolarità dei giovani della scuola secondaria di primo grado, e il recupero di ragazzi già connotati per comportamenti devianti:

> "Il progetto Restare in gioco è stato pensato con una visione chiamiamola "strabica", con due visioni di progetto che si integravano tra di loro: una era legata al sistema di prevenzione, quindi interventi rivolti a ragazzi in situazioni di disagio familiare, sociale, culturale, economico e una a ragazzi che già presentavano elementi di devianza, ragazzi anche sottoposti a procedimenti dell'autorità giudiziaria. Eh in quest'asse di prevenzione gli interventi sono stati prevalentemente concentrati sull'accompagnamento educativo: il ragazzo veniva accolto a seguito di segnalazione o di aggancio sul territorio, si attivava un processo di orientamento, di incontro, di relazione, di relazioni con i sistemi educativi a cui il ragazzo faceva riferimento, quindi la famiglia, la scuola, altre agenzie educative (in questo caso molto poche), e quindi si cercava di elaborare un intervento di riposizionamento del ragazzo, di attenzione ai percorsi scolastici, e poi di accompagnamento sui percorsi che erano stati concordati."
> (T.P.21, Francesco, Coordinatore ed educatore di "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", 50 anni, Palermo)

Particolarmente significativa anche l'attività di promozione artistica e culturale realizzata attraverso la proposizione di laboratori formativi e creativi, come quelli sopracitati: in particolare ci si riferisce alle esperienze del settore musicale che hanno visto alla Sanità il consolidamento del processo "Sanitansamble", la prima orchestra giovanile nata in Italia in un contesto sociale svantaggiato e, alla Zisa lo sviluppo di un'attività Pop & Rock negli spazi del Centro TAU, sviluppata con il sostegno del centro Europeo di Tuscolano (CET), fondato da Mogol. Ad integrarsi alla musica, la sperimentazione di processi di media-education, come appunto "Iammonline", ma anche produzioni audiovisive, di teatro e danza.

> "Diciamo che è una sorta di promozione artistica e culturale. Di fatto diventa una spinta, o quello che è, alla creatività giovanile: i ragazzi sono impegnati in prima

> persona a pensare e a comunicare, ad esprimere, diciamo, all'esterno quello che sono le loro preoccupazioni. […]
> Oggi la dimensione strutturale, per noi, con l'esperienza che abbiamo fatto anche grazie al progetto di "Restare in gioco", è l'esperienza dell'arte e della cultura, della bellezza, cioè riuscire a riconoscere quanto di bello c'è in ciascuno dei ragazzi, farlo emergere all'interno di contesti che sono belli, quindi attivi, e che consentono ai ragazzi di guardare il mondo in un modo diverso."
> (T.P.21, Francesco, Coordinatore ed educatore di "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", 50 anni, Palermo)

A completare l'offerta attivata da "Restare in gioco" anche il coinvolgimento delle famiglie nei processi di accompagnamento e di promozione territoriale.

In conclusione, il merito che ha avuto "Restare in gioco alla Zisa di Palermo…e alla Sanità di Napoli" è quello di essere stata una vera e propria sperimentazione integrata, finalizzata a valorizzare la comunità territoriale, a promuovere consapevolezza sociale e cittadinanza attiva, a favorire processi artistici e culturali e stimolare la creatività giovanile in quartieri che hanno davvero molto poco da offrire. Basta pensare alla Zisa: un'area che cresce velocemente e diventa un popoloso quartiere inglobato dalla città in cui si concentrano altissimi tassi di disoccupazione, di dispersione scolastica e di devianza giovanile. Sul territorio, già da diversi anni è attiva una "rete territoriale" che coinvolge oltre sessanta organizzazioni istituzionali e del privato sociale, con l'obiettivo di "promuovere" interventi educativi nei "luoghi di aggregazione" formali ed informali e nei "luoghi di vita" dei bambini, dei giovani e delle famiglie che trova il suo naturale fulcro nel Centro TAU, fondato nel 1998 e gestito dall'Associazione "Inventare Insieme (onlus)", all'interno del quale opera la Cooperativa Al Azis e grazie a cui si sono sviluppate iniziative e progettualità innovative per i giovani del quartiere. Anche il rione Sanità a Napoli presenta particolari criticità: è uno dei rioni del centro storico della città, sorge ai piedi della collina di Capodimonte, a nord del nucleo storico e parte del quartiere Stella. Da sempre scosso da faide di camorra, il Rione Sanità è una delle aree della città per molti simbolo del degrado sociale e civile, l'emarginazione sociale è elevata, così come la disoccupazione o la sotto-occupazione, nonostante le potenzialità storico-culturali del rione, e la camorra rappresenta un'alternativa di vita per molti, e continua ad attrarre parte dei ragazzi che

abbandonano la scuola dell'obbligo in cerca di facili guadagni e affermazione sociale. Alcune associazioni di volontariato, culturali e sociali che operano nel rione si sono costituite in Rete sotto la spinta propositiva di Padre Antonio, per provare a costruire migliori condizioni di vita stimolando il senso civico e creando opportunità di uscita dal degrado per le persone del quartiere. Particolare attenzione e sostegno ai progetti di sviluppo locale è stata data nello specifico dall'associazione (partner in questo progetto "Restare in gioco") L'Altra Napoli, oggi impegnatissima in molteplici progetti che coinvolgono il Rione.

Infine, grazie ai numerosi enti che hanno preso parte al progetto è stato inoltre possibile attivare una pratica di condivisione e scambio delle buone prassi di sviluppo locale che hanno avuto luogo nell'ultimo decennio nell'ambito di attività delle due reti; è stato inoltre possibile mettere a confronto gli operatori degli enti partner e degli altri enti coinvolti nelle reti territoriali e attivare iniziative di scambio, fisico e virtuale, tra i ragazzi dei due territori, con l'obiettivo di allargare questi scambi e le positive esperienze realizzate in questi anni anche ad altri territori.

5.4.2. "Non uno di meno ma ognuno a suo modo"

"Non uno di meno ma ognuno a suo modo" rientra nella categoria di progetto "inter-regionale" perché è stato portato avanti in tre territorialità (Bari, Palermo e Napoli) seppure sotto l'egida di un'unica ONG, ovvero CISS, che è stata responsabile e coordinatore del progetto in tutte e tre le città grazie alle sedi distaccate in loco, mettendo in comunicazione e permettendo la collaborazione di molteplici realtà associative territoriali e degli istituti scolastici, che hanno partecipato e contribuito al progetto, oramai conclusosi.

Gli istituti coinvolti, il cui ruolo è stato fondamentale, sono stati l'Istituto Comprensivo Statale "Madre Teresa di Calcutta" e il Liceo Scientifico Statale "Benedetto Croce" per quanto riguarda Palermo, e la Scuola Secondaria Statale "A. Sogliano" per Napoli (Bari non viene menzionato in questa sede perché la ricerca non ha preso in considerazione il territorio della regione Puglia).

Il progetto, mediante la previsione di attività scolastiche, definite "curriculari", extrascolastiche e di tempo libero, ha posto tra i suoi obiettivi il contrasto alla dispersione scolastica e il ruolo determinante della scuola, l'aumento del coinvolgimento della comunità nella vita scolastica, la promozione dell'integrazione sociale e della legalità.

> "Quali sono le attività principali? Innazitutto laboratori sia curriculari che extracurriculari. Quando facciamo laboratori curriculari facciamo laboratori che hanno, da un lato, l'intento di sensibilizzare un pò su quelli che sono i temi della legalità ma anche interculturalità, ma anche proprio di una cittadinanza un pò più attiva […].
> Quindi attività curriculare: curriculare che vuole dire? Che qualche docente ti dà le sue ore e resta di base in classe con te, in modo tale che le attività che tu svolgi possono essere anche da spunto per approfondimenti didattici."
> (T.P.5, Raffaella, Coordinatrice in loco "Non uno di meno ma ognuno a suo modo", 40 anni, Napoli)

Centrale è stato il contrasto alla dispersione scolastica, focalizzandosi sul presupposto in base al quale la dispersione scolastica non si può ricondurre esclusivamente a situazioni di degrado sociale, disagio economico o povertà culturale, ma anzi riflette una perdita di efficacia dei diversi ambienti educativi: famiglia, luoghi di aggregazione sociale e scuola. Pertanto, il progetto si è proposto di mettere in relazione, attraverso la costituzione di una rete formale, questi ambienti educativi come interagenti in un'ottica di scambio, che riconosca la necessità e l'importanza dell'instaurare un nuovo tipo di relazione e comunicazione tra bambini/ragazzi e adulti.

La dispersione scolastica nei territori interessati dal progetto è un'emergenza: in queste aree si registra ancora oggi un'altissima percentuale di famiglie che vivono ai limiti della povertà e una sempre maggiore dispersione scolastica. Aree caratterizzate da un evidente e diffuso stato di degrado ambientale, al quale corrisponde un progressivo degrado della coscienza civica e della solidarietà sociale. I quartieri in cui si trovano le scuole coinvolte dal progetto a Napoli e Palermo (ma ciò è vero anche per Bari) registrano una forte presenza di cittadini stranieri e una composizione demografica piuttosto variegata e complessa. La contiguità spaziale di comunità diverse, in un contesto caratterizzato da scarse risorse economiche e

sociali, può generare situazioni di competitività che possono facilmente favorire il formarsi di atteggiamenti xenofobi e razzisti.

Per tutti la scuola deve diventare, e questo è stato l'obiettivo del progetto, un luogo importante di crescita civile e culturale, un luogo dove genitori e insegnanti possano realizzare l'incontro delle reciproche esigenze educative e mettere insieme le proprie energie. Per questa ragione il progetto ha incluso anche laboratori di genitorialità, che però non hanno avuto il successo sperato, ma anzi hanno messo fortemente in luce le criticità che permangono nel rapporto, talvolta inesistente, talvolta competitivo, raramente collaborativo, tra famiglie e insegnanti.

> "Parlando sempre per la scuola media...i laboratori erano rivolti insieme alle famiglie di entrambe le scuole, ed erano uno di accoglienza linguistica per i genitori stranieri, che è andato abbastanza bene, e invece un laboratorio di narrazione sulla genitorialità per tutti i genitori, che non è praticamente mai partito perchè appunto non c'è stata alcuna risposta da parte dei genitori…"
> (T.P.16, Rossella, Coordinatrice Nazionale "Non uno di meno ma ognuno a suo modo", Palermo, 34 anni)

Alla scuola si fanno anche richieste, perché è importante che il suo ruolo recuperi centralità e stabilità, pertanto gli si è chiesto, con questo intervento, di rappresentare un luogo di aggregazione; favorire il contenimento dei fenomeni di disagio e di svantaggio socioculturale con percorsi educativi efficaci; garantire il successo formativo e la personalizzazione dei percorsi didattici; offrire la certezza di un clima sereno e di un ambiente positivo per la crescita affettiva, relazionale e psicofisica degli alunni, ma soprattutto con questo progetto gli si è chiesto di essere totalmente coinvolta, di offrire la competenza utile alla riuscita dei laboratori: quindi non si è operato "nella scuola", ma "con" la scuola.

> "Se tu vai ad affrontare il fenomeno della dispersione scolastica, tu, come associazione porti una competenza, dall'altro lato però questa competenza non la puoi spendere al 100% se non unisci la competenza del docente, che è colui che sta in classe tutti i giorni, è colui che conosce il contesto, è colui che conosce la scuola, è colui che conosce i ragazzi. Ok?
> Quindi il presupposto di questo progetto era che la scuola diventasse partner esattamente come le altre associazioni, senza gestire direttamente risorse."
> (T.P.5, Raffaella, Coordinatrice in loco "Non uno di meno ma ognuno a suo modo", 40 anni, Napoli)

Per quanto riguarda le scuole coinvolte in questo progetto, in generale si è trattato di scuole a tutt'oggi investite dai flussi migratori, classi in cui gli alunni e i docenti si ritrovano a doversi confrontare con una presenza sempre maggiore di minori stranieri, spesso con conseguenti problemi di incomunicabilità e dove, quindi, si è reso, e si rende, necessario porre in essere percorsi di accoglienza e linguistica allo scopo di favorire processi integrativi. Va evidenziato che questo della "multi-culturalità", che dovrebbe costituire un valore aggiunto per la crescita della comunità di accoglienza, talvolta diviene invece un problema che mette in crisi "il microcosmo" della scuola, facendo anche perdere fiducia nelle capacità della scuola di gestire i problemi e di offrire soluzioni.

Ancora, la mancanza di una comunicazione reale e le forme di emarginazione unidirezionale aggravano le situazioni individuali di ragazzi che vivono già un ambiente intaccato da altri fattori destabilizzanti e che dovrebbero, invece, trovare nella scuola un luogo accogliente ed educativo.

> "Il progetto coinvolge tre territori, che sono Palermo, Napoli e Bari, i tre posti in cui ci sono le sedi: a seconda dei territori sono state coinvolte più o meno scuole, ok? Nel caso di Palermo e di Bari ci sono anche scuole superiori, nel caso nostro abbiamo coinvolto soltanto una scuola media, che è appunto questa scuola media a Sogliano, che si trova nella IV municipalità di Napoli, quindi parliamo di un territorio che è compreso tra il centro storico…[…] E' un quartiere dove c'è un alto tasso di dispersione scolastica, un forte abbandono rispetto ai percorsi educativi, c'è una diffusa povertà ma allo stesso tempo un'illegalità pure parecchio diffusa, c'è un alto tasso di residenzialismo dei migranti, la comunità cinese è molto grossa, storicamente è un quartiere abitato dagli africani, adesso sono arrivati anche gli est europei…come dire, qui chi più ne ha più ne metta."
> (T.P.5, Raffaella, Coordinatrice in loco "Non uno di meno ma ognuno a suo modo", 40 anni, Napoli)

> "Mentre a Napoli il progetto si realizza solo in una scuola media qui si realizza anche in una scuola superiore. Per quanto riguarda la scuola media il contesto è abbastanza simile, piuttosto difficile, per cui ci sono una serie di ragazzini che hanno dei vissuti complicati, delle famiglie piuttosto problematiche...ovviamente non tutti, ma è comunque un contesto piuttosto difficile. Ci sono molti bambini stranieri, alcuni di recente arrivo, quindi è ben presente anche il problema dell'accoglienza linguistica come prima tappa di accoglienza vera e propria. E poi è una scuola particolare, perchè sta vivendo un momento particolare, con le nuove direttive, dirigenti che vanno e vengono, e loro hanno molto subito questa cosa, per cui noi abbiamo lavorato alla progettazione con una dirigente che poi non c'era più: nel corso del progetto ne hanno cambiati almeno tre, questo ti può far capire un po' che tipo di situazione si può venire a creare in una scuola di questo tipo,

> dove le problematiche sono tante, è un istituto comprensivo quindi ci sono diversi livelli e tantissimi docenti che hanno espresso chiaramente la difficoltà di non avere una guida e un referente stabile."
> (T.P.16, Rossella, Coordinatrice Nazionale "Non uno di meno ma ognuno a suo modo", Palermo, 34 anni)

Le attività previste dal progetto su tutti e tre i territori sono state molteplici e hanno riguardato diversi ambiti del "sentire" del minore, andando ad interessare attività di didattica non-convenzionale volte a far emergere l'interiorità degli alunni interessati dal progetto, le loro emozioni, i loro desideri e tutto quel mondo che hanno dentro e di cui forse nessuno gli ha mai chiesto.

> "C'era la voglia di attenzionare i ragazzi nella loro individualità, e quindi fare degli interventi che fossero contro la dispersione scolastica ma che cercassero di vedere il singolo alunno con le sue criticità particolari, i suoi desideri...sopratutto abbiamo cercato di impostare molto del lavoro sui desideri, e quindi non soltanto sull'aspetto critico e problematico delle vite di ognuno ma su quelli che erano i desideri di questi ragazzi."
> (T.P.16, Rossella, Coordinatrice Nazionale "Non uno di meno ma ognuno a suo modo", Palermo, 34 anni)

Nella pratica, queste attività sono state:

• Ascolto, orientamento e accompagnamento per tutti gli allievi delle scuole, attraverso la creazione di uno Sportello Psicologico;

• Costituzione di un Coordinamento Tecnico territoriale per la dispersione scolastica in ogni città e un Consiglio tecnico interregionale: i Coordinamenti tecnici territoriali hanno avuto il compito di monitorare i risultati del progetto, con particolare attenzione ai casi personali individuati; a loro volta i docenti, nella figura di *tutor*, hanno dovuto riportare al Coordinamento l'andamento del proprio tutoring e insieme hanno elebarato eventuali modifiche in itinere.

• Formazione e tutoraggio rivolto agli insegnanti, per i quali sono stati previsti due momenti di formazione: il primo su psicologia dello sviluppo, il secondo su strumenti e linguaggi innovativi volti a favorire lo scambio e il confronto sull'educazione dei giovani;

• Laboratori di lingua e cittadinanza per adulti migranti e corsi di italiano, definiti di "accoglienza linguistica" per bambini migranti;

• Laboratori di Video-Partecipazione sui temi di denuncia e legalità;

• "MentiAttive": laboratorio di educazione alla cittadinanza attiva, al volontariato e alla cooperazione culturale;

• Laboratorio di narrazione per gli studenti, seguendo la dinamica del "philosophy for children", e per genitori. Grazie a questo laboratorio narrativo è stata possibile la partecipazione al "Festival delle riscritture creative" di Bari;

• La realizzazione e la diffusione di una ricerca sull'efficacia degli interventi del progetto e l'analisi delle buone pratiche per favorire la diminuzione della dispersione scolastica;

• Altre attività rivolte al tempo libero: pittura creative, origami, tatuaggio simbolico, eco-giardinaggio, agility dog, laboratori manuali, giochi di ruolo, laboratori di clowneria e arti circensi, laboratori e giochi teatrali.

Riguardo in particolare al laboratorio "MentiAttive" e a quello di "Video-Partecipazione", i riscontri sono stati veramente molto positivi, come evidenziano gli estratti di intervista che seguono:

> "Noi inizialmente, per esempio, i laboratori che nel progetto vengono definiti "menti attive", che inizialmente dovevano essere, in maniera trasversale a tutti i territori, dei laboratori di educazione allo sviluppo […] alla scuola media abbiamo cambiato completamente l'attività perchè appunto ci siamo resi conto che bisognava lavorare innanzitutto su questi ragazzi e sulle loro relazioni all'interno della classe. Cioè noi ci siamo ritrovati con delle realtà molto frammentarie, dei ragazzi che erano un po' delle "schegge", come dire....il concetto di classe, di relazione con i compagni, di collaborazione erano assolutamente inesistenti, per cui abbiamo cambiato completamente gli obiettivi del laboratorio nelle scuole medie qui a Palermo e abbiamo lavorato molto sulle relazioni e sui desideri, quindi su quello che ognuno di loro vedeva nel suo futuro e che desiderava, ed effettivamente c'abbiamo messo un po' a far uscire delle cose, perchè inizialmente si confondevano un po' i desideri con, come dire, delle aspettative anche abbastanza limitanti."
> (T.P.16, Rossella, Coordinatrice Nazionale "Non uno di meno ma ognuno a suo modo", Palermo, 34 anni)

> "Il video partecipativo: un laboratorio di video partecipativo, sempre extra-curriculare. Abbiamo avuto un operatore fisso ed alcuni mobili, che hanno lavorato con questo gruppo di ragazzi che erano di varie classi, quindi erano sempre i docenti che decidevano, però varie classi che partecipavano il pomeriggio…nell'anno scorso hanno partecipato alla scrittura di una sceneggiatura di una storia che hanno voluto ambientare nella scuola, quest'anno hanno invece fatto il tg della scuola. Ed ovviamente quindi sono stati fuori con gli operatori, sono andati a fare riprese per strada, tutto quello che può venire…"video partecipativo" perché da un lato l'obiettivo non è insegnare ai bambini ad utilizzare nel miglior modo possibile una videocamera, l'obiettivo non è per forza quello, ma è innanzi-

> tutto mostrargli che esistono degli strumenti, insegnare loro dei rudimenti minimi del come fare una ripresa ma sopratutto del cosa vai a cercare, quindi,lavorare su cosa ti interessa spiegare? cosa ti interessa raccontare di te o del contesto intorno a te?"
> (T.P.5, Raffaella, Coordinatrice in loco "Non uno di meno ma ognuno a suo modo", 40 anni, Napoli)

Come si evince, dunque, il merito di questo progetto è stato fondamentalmente la "sperimentazione": dato che non esistono soluzioni 'da manuale' alle difficoltà che la realtà pone nell'incontro con i ragazzi e che la relazione educativa, di cui gli studenti necessitano, non nasce dalle tecniche (comunque utili), quanto piuttosto dal mettersi in gioco del docente, giorno dopo giorno, il progetto "Non uno di meno ma ognuno a suo modo" ha cercato di fornire una griglia di soluzioni, da scegliere a seconda dei bisogni personali di ognuno, fornendo un approccio, e non una soluzione standardizzata.

Un'evidenza, che emerge dall'analisi della situazione, è il bisogno di apporto di capitale sociale positivo espresso dal territorio, e il progetto ha mirato appunto a rafforzare e valorizzare questo capitale sociale, mettendo insieme risorse e offerte già presenti sul territorio che, interagendo in rete, danno un risultato nettamente superiore alla somma delle parti. È stato ampiamente evidenziato da numerose ricerche empiriche che un'alta disponibilità di capitale sociale si traduce, fra l'altro, in una bassa percentuale di dispersione scolastica, perciò, in altri termini, risulta necessario alla luce di questi risultati il coinvolgimento della comunità nel sostegno all'azione educativa della scuola.

Infine, il progetto, conclusosi nel giugno 2013, ha rilevato dei bisogni precipui a cui ha tentato di rispondere e a cui, comunque, urge rispondere nel contrasto alla dispersione scolastica:

- necessità, come suddetto, del coinvolgimento della comunità per sostenere l'azione educativa della scuola (genitori, operatori, associazioni, istituzioni);
- miglioramento delle competenze dei docenti nel riconoscere e affrontare le situazioni di disagio;

• aumento dell'attenzione e della proposta formativa legata al singolo alunno, alle sue potenzialità, inclinazioni e desideri in un approccio studiato maggiormente *ad personam;*

• infine recuperare il ruolo della scuola che deve interessarsi anche e soprattutto della dimensione educativa, e non solo quella meramente formativa: la scuola deve tornare ad essere un luogo dove crescere e maturare.

> "Non lo so quali siano le cause per cui la dimensione del sogno e del desiderio viene completamente messa da parte però penso che la scuola c'entri molto, cioè penso che sia, non dico la causa, però la risposta mancata ad una serie di cose, perchè dovrebbe essere, insomma, in quanto agenzia formativa, il posto in cui ti confronti e in cui ti rendi conto che puoi fare, che quindi hai delle tue competenze, delle tue risorse, e quindi ti immagini in un futuro: questo penso che sia la mancanza più forte."
> (T.P.16, Rossella, Coordinatrice Nazionale "Non uno di meno ma ognuno a suo modo", Palermo, 34 anni)

5.5. Il "circo pedagogico" che insegna la legalità ai "figli della camorra" nel quartiere di Barra a Napoli: l'esperimento del "Tappeto di Iqbal"

La Cooperativa sociale ONLUS "Il tappeto di Iqbal" è una cooperativa sociale che opera a Barra, degradato quartiere di Napoli. E' nata nel 1999 su iniziativa di alcuni membri dell'associazione di volontariato "Lele Ramin" a seguito di un'esperienza decennale di attività a favore dei minori a rischio. Attualmente la compagine sociale è composta da sei soci lavoratori, oltre che da un significativo numero di operatori con professionalità diverse che collaborano nella gestione dei progetti in atto: il Presidente Giovanni Savino è il rappresentante storico della Cooperativa e colui che più di tutti ingaggia lotte sociali per il giusto riconoscimento che spetta alla Cooperativa, costantemente impegnata in attività socio-educative in un quartiere quasi del tutto abbandonato a sé stesso e in balia dei clan camorristici.

La cooperativa prende il nome da Iqbal, in memoria di Iqbal Masih, un bambino pakistano, simbolo della lotta contro il lavoro infantile nell'industria tessile del tappeto. Nato nel 1983 a Muridike, in Pakistan aveva solo quattro anni quando iniziò a lavorare per più di dodici ore al giorno, picchiato, sgridato e inca-

tenato al suo telaio; ribellatosi alla mafia dei tappeti, e dopo aver denunciato la sua storia alle tv locali, a soli 12 anni venne ucciso da due sicari della mafia che gli spararono.

Da questo "bambino simbolo" nasce quindi l'attività di circo sociale del Tappeto di Iqbal, che ha aderito al Consorzio Co. Re. dal 2001. Fino a pochi mesi fa, prima di incorrere in una triste vicenda di sfratto, la cooperativa ha operato attivamente sul territorio del Comune di Napoli (VI municipalità) e provincia, in particolare nei territori dell'Ambito 17 (comune di Portici, San Giorgio a Cremano, San Sebastiano al Vesuvio e ha sostenuto le attività scolastiche della Scuola Rodino' con il progetto "Io Circo per Ridere", rivolto a ragazzi drop-out del quartiere di barra per la Fondazione Banco di Napoli per l'Assistenza all'Infanzia).

Il Tappeto di Iqbal ha gestito, dal 1999 fino al 2010, il Servizio socio-educativo della scuola della seconda opportunità, il pluricitato "Progetto Chance", in collaborazione con l'esperienza storica dei Maestri di Strada, per il recupero dei ragazzi drop out.

> "Ecco che viene da sè il progetto "Chance": che il progetto Chance, quando nasce con l'esperienza dei Maestri di Strada, quindi con Marco Rossi Doria e lo stesso Cesare (Moreno), Carla Melazzini etc, si crea una sorta di accordo, cioè c'era bisogno di una realtà associativa, di una società, di una cooperativa che potesse poi gestire flussi economici così elevati, che erano quelli del progetto Chance… che siamo arrivati a gestire qualcosa come 195-200.000 euro all'anno come cooperativa, con quasi 40 operatori che lavoravano.
> Si partì da modulo San Giovanni-Barra-Ponticelli, che è questa municipalità, anche perché comunque Cesare era molto vicino alla zona di San Giovanni a Teduccio, e poi si è sviluppato fino ad arrivare ai Quartieri Spagnoli, la zona di Soccavo, del calderone, e l'ultimo progetto Chance, che è diventato poi Chance progetto regionale nel 2010 (fino al 2009 era "Progetto Chance", poi "Scuola Chance", poi sempre soggetto a finanziamento prima del comune di Napoli, poi della regione Campania).
> Nel 2010, siccome bisognava trovare un modo per rifinanziarlo - perché il progetto poi è sempre stato un progetto che anno per anno sembrava chiuso e poi riapriva, cioè si è fatto dieci anni di situazioni veramente assurde, nel senso che un progetto come la scuola doveva partire a settembre, ma fosse stata mai una volta che il provveditorato riusciva ad assegnare gli insegnanti prima di gennaio, febbraio, marzo, cioè una roba paradossale. Soprattutto poi i finanziamenti non arrivavano mai. […]
> Quindi è stato sempre un progetto molto importante anche dal punto di vista internazionale, però non aveva lo stesso appoggio dalle istituzioni locali, che è quello che poi ha continuato ad essere anche per quanto riguarda poi quello che è "il Tappeto di Iqbal"."

(T.P.14, Giovanni, Presidente ed Educatore del "Tappeto di Iqbal", Napoli, 35 anni)

Nonostante le molteplici problematiche economiche che soprattutto dal 2010, anno in cui la Cooperativa venne chiusa e riaperta da Giovanni Savino, hanno funestato l'associazione, il Tappeto di Iqbal si è sempre occupato di interventi sociali e progettualità educative per minori e famiglie, di politiche e interventi contro l'abbandono scolastico, di orientamento ai servizi, di promozione dell'educazione interculturale e ambientale, ma sopratutto di Teatro civile e Circo Sociale come strumenti di contrasto alla devianza giovanile e alla dispersione scolastica, piaga di Napoli ed in particolare del quartiere Barra.

"Dispersione scolastica che prende maggiormente sulle scuole medie, ed è devastante nelle scuole superiori, perché tieni in considerazione che l'obbligo scolastico, lo sai che è fino ai 16 anni, e poi c'è un obbligo formativo fino ai 18. Quindi, arrivati in una continuità, diciamo, regolare, in terza media - 14 anni in terza media, dovresti perlomeno fare due anni di scuola superiore. Diciamo che questa percentuale non esiste: è veramente bassissima perché arrivano alla terza media un numero bassissimo di ragazzi e ci arrivano con un'età molto avanzata. Quindi arrivano (in terza media) spesso già alla soglia dei 15 anni, e dei 16 anni. Quindi i dati sono veramente devastanti.
Poi devi considerare che esistono dei quartieri…che per esempio il quartiere di Barra e della sesta municipalità in generale, che è formata da Barra-San Giovanni-Ponticelli, che rappresentano il quartiere più giovane di tutte le municipalità di Napoli: il numero di minori presenti nella VI municipalità è il più grande di tutte le municipalità, noi siamo la municipalità più giovane, quindi abbiamo un numero di bambini e ragazzi più alto rispetto alle altre municipalità. Questo porta ovviamente che i livelli di dispersione scolastica nel nostro quartiere sono altissimi, perché abbiamo anche un numero più elevato, diciamo, di utenze. Mentre le scuole sono vuote."
(T.P.14, Giovanni, Presidente ed Educatore del "Tappeto di Iqbal", Napoli, 35 anni)

Sopratutto riguardo all'attività di circo socio-pedagogico, il lavoro specialistico della cooperativa è stato premiato in moltissimi paesi d'Europa, ed è stimatissimo in tutta Italia e all'estero, tanto da essere stato oggetto di attenzione da parte del "New York Times" ma anche di moltissimi paesi asiatici, come la Corea del Sud e il Giappone, le cui delegazioni si sono recate a Barra per studiare le modalità di intervento del circo sociale.

Fondamentalmente gran parte del successo del Tappeto di Iqbal, oltre che investire nell'insegnamento dell'arte circense, è stato fino ad oggi decretato dall'aver investito su alcuni ragazzi di strada, cresciuti con Savino, avviati al mestiere di educatore "educatore", cosa che ha permesso non solo il loro allontanamento da situazioni di devianza giovanile, ma anche la possibilità di un futuro alla luce della legalità e dell'impegno sociale.

> "Ci ha contattato il Garante per i Diritti dell'Infanzia, Vincenzo Spadafora, e ci ha chiesto di andare al Parlamento, in Camera del Senato, per presentare le attività migliori dell'anno. Sono state scelte quindi 5-6 attività, e ha chiesto due rappresentanti del Tappeto di Iqbal di andare al Parlamento, ed andranno Marco e Carlo, che sono state le mie scommesse di tre anni fa, dove tutti dicevano che ero un pazzo a prendere questi due all'interno della cooperativa, e mi abbandonarono perché io rimasi solo a fare la cooperativa, tutti i soci andarono via. Dissero "vabbè ma tu durerai due settimane, con loro che fai: uno che viene da un mezzo clan di strada e si occupa di cose abbastanza brutte, quest'altro che aveva i problemi della strada, della piazza, delle droghe, etc…ma che cacchio ci combini?"[…]
> Io ho fatto un pensiero: i soldi che prendevo io con piccoli progetti ci pagavo loro, e quindi ho iniziato, come dire, ad avere una mia scuola, mi sono creato dei miei allievi, e oggi vedi Marco, Carlo, che oggi sono lo staff ma tre anni fa erano ragazzi di strada."
> (T.P.14, Giovanni, Presidente ed Educatore del "Tappeto di Iqbal", Napoli, 35 anni)

Tuttavia, nonostante i nobili propositi e i riconoscimenti istituzionali, come già evidenziato, la Cooperativa naviga in pessime acque economiche e in un *continuum* di precarietà, di fronte a cui le istituzioni campane vivono in una sorta di immobilismo. Tutte queste situazioni concorrono ogni mese a minacciare la chiusura della Cooperativa, a maggior ragione perché il Tappeto di Iqbal attualmente non ha una sede dove operare: infatti la Scuola abbandonata "Salvemini" di Barra, da molto tempo assegnata al gruppo per praticare la pedagogia circense, è abusivamente occupata dalla figlia dell'ex custode, e molteplici tentativi di sgombero non hanno finora portato ai risultati sperati, in un immobilismo istituzionale che non fa che esacerbare le condizioni già pessime del Tappeto di Iqbal.

5.6. Costruire consapevolezza di sé ed educare alla legalità tra i banchi di scuola: il progetto multi-livello de "Il Villaggio delle Idee" con USSM, AddioPizzo e altri partners

Uno dei progetti su cui è stato possibile costruire una riflessione basata sull'esperienza diretta di laboratori ed attività è stato "P.A.R.I. – Parità di Accesso alle Risorse con l'Istruzione" che, come gli altri analizzati, è un progetto che è stato dato alla luce in maniera partecipata nel 2010 da una rete costituita da Istituti Scolastici, Enti pubblici e del Terzo Settore, singoli Professionisti e piccole e medie imprese, anche a titolo di volontariato, che si sono impegnate a costituire una partnership quanto più possibile solida e inclusiva.

Iniziato nel marzo 2011, la sua durata era fissata nei termini di 24 mesi, pertanto avrebbe dovuto terminare nel marzo 2013, ma grazie ad una proroga non finanziata, richiesta dall'associazione capofila a Fondazione con il Sud, il progetto è stato portato avanti fino a giugno 2013, scelta opportunamente motivata da molteplici fattori, tra cui la volontà di accompagnare a licenza media i minori presi in carico dal progetto.

> "Quest'anno è il terzo anno di progetto al quale io partecipo, sempre il progetto PARI, quindi questa è l'ultima annualità. Noi di fatto avremmo dovuto chiudere questo progetto a Marzo, abbiamo raggiunto gli obiettivi, però ci siamo "voluti fare del male" fino all'ultimo, e quindi abbiamo chiesto una proroga non finanziata a fondazione con il sud. Una scelta comunque pensata e motivata."
> (T.P.20, Ganda, Psicologa ed educatrice progetto "P.A.R.I.", Palermo, 32 anni)

> "Una parte del target con cui noi lavoriamo sono ragazzi che si disperdono prima del conseguimento della licenza media, quindi comunque se ci fossimo fermati a marzo non avremmo potuto seguirli fino agli esami, quindi questo è stato il motivo…
> (T.P.19, Serena, Psicologa ed educatrice progetto "P.A.R.I.", Palermo, 29 anni)

Nei due anni di progetto l'intervento, pensato in maniera multi-dimensionale, ha interessato circa 1.800 giovani, 400 famiglie e 100 tra docenti, operatori scolastici e forze dell'ordine nei quartieri di Montegrappa, Villaggio Santa Rosalia, Cuba - Calatafimi, Mezzomonreale, Villa Tasca, Altarello, Boccadifalco, Borgo Nuovo - Uditore Passo di Rigano, Noce - Zisa, corrispondenti alle municipalità IV, V e VIII. Si tratta di quartieri estremamente problematici sotto molti punti di

vista, come possono essere l'integrazione socio-culturale, la devianza minorile o in età adulta, le precarie condizioni economiche e la dispersione scolastica.

> "Noi lavoriamo nella IV circoscrizione (ma operiamo prevalentemente nella I, IV e VIII circoscrizione): la IV è la zona che sale rispetto al centro storico, prende una parte della circonvallazione e prende un bel pezzo di periferia…diciamo, prende una doppia fetta di periferia: periferia del centro e periferia della periferia, in realtà. Per esempio, la V acchiappa un pezzo di periferia ma è tra le due zone storiche famosissime, che sono Zisa e Noce: sono due quartieri che hanno problematiche particolari che sono connesse allo spaccio e ad una presenza significativa di persone straniere, mentre noi praticamente non vediamo stranieri: gli unici che ci stanno sono radicati, sono persone, tunisi, maghrebini, che hanno comunque o la carta di soggiorno o sono di seconda generazione, quindi sono perfettamente integrati, non c'è neanche una conflittualità tra italiani e stranieri…nella V invece si, Sri Lanka e Bangladesh hanno problemi tra di loro e li hanno anche con gli italiani, quindi hanno una situazione un po particolare. […]
> La circoscrizione, la IV, ha il più alto tasso di devianza minorile tra infra-quattordicenni, come dire: ragazzi che non abbiano ancora compiuto 14 anni sono i più segnalati alla Procura per i minorenni, quindi non si procede nei loro confronti, penalmente, ma sono segnalati ai servizi sociali, e si attivano dei percorsi di sostegno civile."
> (T.P.18, Valentina, Psicologa, educatrice e Responsabile progetto "P.A.R.I.", Palermo, 42 anni)

Nel dettaglio, la rete dei partner promotori che hanno dato vita all'intervento multidimensionale è stata costituita dal Soggetto Responsabile, ovvero il capofila, l'Associazione "Il Villaggio delle Idee" ONLUS, insieme a due istituti scolastici, sei associazioni ed enti del terzo settore attivi su Palermo (Cooperativa Sociale "Il canto di Los", Cooperativa Sociale "Solidarietà", Comitato Addiopizzo, Associazione di promozione sociale "Nahuel", Associazione Culturale "Next- Nuove Energie per il Territorio", Associazione "Asantesana" ONLUS), due servizi pubblici da individuarsi nell'USSM-Ufficio di Servizio Sociale per i Minorenni del Centro della Giustizia Minorile di Palermo e del Consultorio Familiare "Danisinni" di Palermo. Ancora, hanno partecipato al progetto un ente per l'orientamento e la formazione professionale, ECAP, e due imprese, ovvero la Società Agrituristica "Baglio San Pietro" di Nicosia (Enna) e il Centro Estetico Aguglia di Palermo.

La rete, nel biennio di attuazione, si è arricchita poi ulteriormente, in seguito alla richiesta di inclusione formulata dal Comune di Palermo, da Settori della Pubblica Istruzione e Attività Sociali e da alcuni Istituti Scolastici della R.E.P.

(Rete di Educazione Prioritaria) del distretto 11, di cui il capofila del progetto, l'associazione "Il Villaggio delle Idee", è componente.

L'attenta scelta dei soggetti che hanno composto la partnership ha mirato a favorire la messa in rete delle competenze di ciascuno di essi, necessarie alla realizzazione dell'intervento, che è stato pensato in modo articolato ed efficace. Tutte le organizzazioni sono infatti note sul territorio, e non solo, per avere alle spalle un'esperienza ultra-decennale nei rispettivi settori di competenza e ciò ha permesso che il partenariato sia risultato altamente qualificato, e ulteriormente specializzato e certificato grazie alla presenza di partner istituzionali, quali l'USSM del Centro delle Giustizia Minorile di Palermo e l'ASP di Palermo. Proprio nei riguardi dell'USSM, l'intervento messo in opera dall'Ufficio di Palermo è stato fondamentale per una parte del progetto, ovvero la segnalazione dei ragazzi più grandi da prendere in carico perché già nel circuito penale, come si evince dallo stralcio d'intervista seguente in cui mi è stato illustrato il caso di uno dei soggetti che ho potuto incontrare, Vincenzo, per cui l'USSM ha predisposto, insieme a "Villaggio delle Idee", un intervento ad hoc.

> "I più grandi che seguiamo sono inviati dai Servizi Sociali,in particolare della giustizia minorile, quindi minori che abbiano compiuto reati o maggiorenni che abbiano compiuto reati da minorenni: questo è il caso di un ragazzo che ha fatto un reato in un momento molto critico della sua vita, quindi è stata l'espressione di un momento di fortissimo disagio personale e familiare, ha fatto questo reato e la giustizia minorile, che è anche partner dell'ufficio del servizio sociale per i minorenni, predispone con noi degli interventi ad hoc, quindi completamento del ciclo di studi (lui fa il liceo all'ultimo anno) e poi, forse, lavoro, dipende poi insomma dalla situazione in cui si trovano."
> (T.P.18, Valentina, Psicologa, educatrice e Responsabile progetto "P.A.R.I.", Palermo, 42 anni)

L'organizzazione capofila, l'Associazione "Il Villaggio delle Idee" ONLUS, e i suoi partner sono stati, dunque, attivi nei seguenti ambiti: istruzione, formazione, educazione, integrazione di persone straniere, inclusione sociale di persone disabili, reinserimento sociale e lavorativo di minori e adulti provenienti dal circuito della giustizia, promozione della legalità, sviluppo locale, cooperazione internazionale.

Le attività in questi ambiti sono state realizzate grazie alla gestione di un intervento costituito da azioni interconnesse, mirate al contrasto dell'insuccesso scolastico e della dispersione e alla promozione dell'inclusione sociale di minori e adulti a rischio di marginalità sociale e di devianza, italiani e stranieri, normodotati o portatori di disagio psichico e/o disabili.

Le organizzazioni partner hanno condiviso un obiettivo importante, ovvero la promozione dell'individuo e della comunità, motivo per cui il progetto si è focalizzato principalmente sul contrasto alla dispersione scolastica e ad ogni genere di discriminazione, attraverso interventi mirati all'inclusione sociale. All'atto pratico ciò si è tradotto in stimoli continui ai minori a restare o a ritornare a scuola, attraverso la sperimentazione di un nuovo modo di imparare, di esprimersi e di incontrare le diversità, arricchendo la frequenza scolastica con eventi aggregativi e ludici, alternati con attività di volontariato ed esperienze pratiche guidate in ambito professionale.

L'intervento non ha tralasciato il ruolo degli insegnanti, proponendo un rafforzamento delle competenze degli operatori della scuola e della comunità educativa e cercando sempre un dialogo condiviso nella realizzazione delle attività, e ha previsto anche attività di formazione per genitori, allo scopo di costruire una visione multi-dimensionale del fenomeno della dispersione, per superare prospettive e interventi parziali: nello specifico, l'interesse nei riguardi delle famiglie è stato necessario alla riuscita del progetto perché è andato ad investire un ambito fondamentale della vita dei minori, ovvero l'ambiente casalingo, che talvolta è la prima causa di dispersione.

> "I miei modelli di riferimento me li porto dietro, sono importanti perché ti danno delle chiavi di lettura, che spesso chi fa l'educatore, in maniera diversa - i professori che sono a scuola, per esempio - non hanno…quindi tu vedi, anche lì, un modo di interpretare, di leggere i problemi, di pensare la situazione, che è assolutamente diverso dal tuo, quindi devi negoziare valori e obiettivi costantemente con il ragazzino, che è la tua interfaccia, con la famiglia, ma anche con la scuola e con i docenti…"
> (T.P. 20, Ganda, Psicologa ed educatrice progetto "P.A.R.I.", Palermo, 32 anni)

> "Anche la famiglia, già è tanto se riesci ad averla come interlocutore, e diventa anche un pò un alleato, perchè tante volte (questi bambini) arrivano da famiglie

> assolutamente disastrate, disgregate, assenti, con alta conflittualità o proprio frammentate, e a volte tu proprio non riesci a fartene risorsa perché loro non ci sono."
> (T.P. 19, Serena, Psicologa ed educatrice progetto "P.A.R.I.", Palermo, 29 anni)

> "Sempre che (i genitori) capiscano qual'è il problema, anche. Il problema enorme è questo: non solo capire cosa fare ma anche che si riescano a rendere conto di qual è il problema. E' una convergenza di mancanza di stimoli, ritardo strutturato non recuperato nell'apprendimento, e anche da parte della scuola, spesso, gravi carenze nel supportare i processi di apprendimento, sopratutto di ragazzini con difficoltà."
> (T.P. 18, Valentina, Psicologa, educatrice e Responsabile progetto "P.A.R.I.", Palermo, 42 anni)

Infine, il progetto si è concentrato ampiamente anche sullo sviluppo delle progettualità personali e professionali dei giovani, proponendo dei percorsi di tirocinio ed inserimento lavorativo grazie al partenariato cui hanno preso parte anche le imprese locali.

A livello operativo ciascun partner – singolarmente o collettivamente - ha definito le problematiche oggetto di intervento e ha proposto soluzioni tradotte, nel progetto, in attività che sono state poi intestate in maniera effettiva al/i partner esperto/i nel settore per quanto attiene la fase esecutiva. Inoltre, sia la fase progettuale che quella operativa implicavano la costituzione di un gruppo inter-istituzionale e inter-disciplinare, di cui è componente un Referente per partner, mentre tutta la direzione del progetto è stata coordinata dall'Associazione Responsabile del progetto, afferente all'Associazione "Il Villaggio delle Idee" ONLUS, che si è fatta promotore del progetto e ha dimostrato, anche nell'ambito delle ricerche condotte per questa tesi, un'enorme disponibilità ed un'apertura davvero encomiabile.

CAPITOLO VI

6.1. I risultati emersi dalle interviste: uguaglianze e diversità

Occorre fare, in questa sede, un opportuno distinguo tra le interviste fatte ai minori in quanto "popolazione" e quelle fatte ai "testimoni privilegiati", in quanto le tracce sottoposte sono diverse e le tematiche rispetto a cui sono state valutate uguaglianze e diversità sono differenti. Verranno dunque analizzati i due campioni distintamente.

6.1.1. Popolazione: uguaglianze e diversità

Per quanto attiene ai minori intervistati, le uguaglianze riscontrate sono molte più delle diversità.

Partendo dalla tematica della "scuola", ad esempio, quasi tutti gli intervistati sono concordi nel vivere l'istruzione come un dovere di cui farebbero volentieri a meno, alcuni preferirebbero decisamente andare a lavorare: dicono ciò basandosi su effettive esperienze di lavoro, fatte magari ad 11 anni, come Salvo, 13 anni, di Palermo che "in estate l'anno scorso ho lavorato, come barbiere, scopando o a pulire i vetri"; oppure Michelangelo, 18 anni, di Napoli, che ha iniziato a lavorare a 14 anni dalle 8 del mattino fino alla sera alle 23 circa consegnando latticini con un suo parente, o ancora Francesco, 17 anni, anche lui napoletano, più fortunato perchè ha sempre lavorato nella ditta di arredamento del padre:

> "Capisco più andare a lavorare, a me mi è sempre piaciuto da piccolo andare a lavorare, anche se la mattina non ho voglia però andare a lavorare che mi svago, passa la giornata più in fretta, anche dalle medie…a me mi piace smontare, montare, a me mi piace fare queste cose."
> (P.7, Francesco, 17 anni, Napoli)

Tuttavia, la maggioranza (circa il 70%), pur non avendo simpatia con lo studio, con le materie proposte e con l'ambiente scolastico in generale, riconosce, alla fine, l'importanza dell'istruzione e della scuola nel percorso di crescita del singolo, anche se sono in molti quelli che cambierebbero l'impostazione dell'universo scuola, prediligendo momenti associativi ed esperienziali, come gite, labora-

tori pratici, più ore di educazione fisica, etc. In genere, ciò che si è riscontrato nella quasi totalità delle interviste, è proprio che la "pratica" vince sulla "teoria": i bambini necessitano momenti in cui utilizzare il corpo, in cui esprimersi con esso, piuttosto che stare "inchiodati" al banco per 5-7 ore consecutive.

Tutti quanti sono invece entusiasti dei progetti in cui sono coinvolti, perchè permettono loro di fare esperienze e attività cui probabilmente non si sarebbe mai avvicinati in autonomia; molti vedono nel progetto un "trampolino" verso il futuro, e ciò è vero sopratutto per i più grandi, che sperano di poter continuare l'attività iniziata all'interno del progetto (vela, giornalismo, canto, etc) in proprio, mentre almeno il 20% degli intervistati spera di poterne fare una professione vera e propria.

Altra uguaglianza tra i minori intervistati nelle due città è il percorso scolastico post-scuole secondaria di I grado: gli intervistati più piccoli (11 su 20), che quindi sono ancora nel circuito della scuola secondaria di I grado, oscillano tutti tra il voler smettere di studiare dopo il terzo e ultimo anno e il voler continuare a studiare in scuole professionalizzanti, come l'istituto alberghiero, o le scuole per parrucchiera ed estetista; gli altri 9 intervistati (di cui 4 hanno interrotto gli studi presso istituti tecnici o istituto alberghiero alla soglia dei 16 anni), già alla scuola secondaria di II grado, fanno tutti scuole professionalizzanti (parrucchiera ed estetista) o istituti tecnici e professionali: solo un ragazzo, il cui vissuto è ben diverso da quello degli altri intervistati, studia al liceo classico.

Anche riguardo la famiglia le uguaglianze sono molteplici: per 20 ragazzi intervistati si può dire che il nucleo familiare medio sia di almeno 4 persone, per arrivare a situazioni in cui i componenti sono da 7 a 8. Spesso sono tutte famiglie in cui lavora unicamente il padre, che fa lavori per cui non è richiesto un titolo di studio (carrozziere, muratore, camionista, garagista, fornaio, venditore di kebab, saldatore), mentre la madre solitamente, e quasi nella totalità dei casi, è casalinga (solo una delle madri dei minori intervistati lavora assunta in un'impresa di pulizie, mentre altre due madri fanno occasionalmente pulizie in case di conoscenti). Quattro dei minori intervistati hanno, invece, il padre in carcere o che ha avuto

problemi con la giustizia: nessuno di loro lo dice esplicitamente, ma lo lasciano intendere o inventano storie atte a spiegare l'assenza del genitore.

Anche riguardo al modo di vivere il quartiere di appartenenza e la città, gli intervistati di Napoli e Palermo producono la medesima riflessione: amano la città in cui sono nati (sebbene la maggior parte non sia mai uscito dal quartiere), non la percepiscono come pericolosa e non capiscono come se ne possa avere questa percezione al di fuori, ritengono che ciò che avviene nelle loro città avvenga in ogni dove e che, se si verificano fatti di microcriminalità (furti, rapine), ciò sia da imputarsi principalmente alla crisi economica ed alla povertà che attanagliano Sicilia e Campania. Solo 3 dei 20 intervistati stanno ponderando di andarsene dalla città di residenza, una volta cresciuti, per trovare migliori condizioni lavorative.

Le uniche diversità che si individuano tra le interviste svolte a Napoli e quelle svolte a Palermo riguardano le proiezioni per il futuro, suggerite dalla domanda "come ti immagini tra 10 anni?", e nelle risposte relative al problema della criminalità organizzata.

Procedendo con ordine, le disuguaglianze rispetto all'immagine del futuro sono state sorprendenti: sembra quasi che tra Napoli e Palermo ci sia un abisso di differenze, che non dipende dalla qualità del quartiere di provenienza (i quartieri in cui sono stati individuati i minori da intervistare presentano le stesse analogie) o dal grado di coinvolgimento nei progetti, ma da stimoli che non si è stati in grado di individuare, ma probabilmente familiari. Quasi la totalità degli intervistati di Napoli, alla richiesta di proiettarsi nel futuro e produrre un'immagine di sè tra 10 anni (la richiesta è stata rivolta ad una fascia di giovani dai 12 ai 18 anni), ha risposto di vedersi con figli e famiglia: le ragazze del campione (2 su 10) si immaginano una casalinga e l'altra estetista, e a 22 anni prospettano già di avere almeno 2 figli; i maschi sotto i 14 anni (3 su 10), invece, si immaginano tutti con un lavoro simile a quello del padre (muratore, garagista, operaio) e con una famiglia in cui la moglie è casalinga e bada ai figli (almeno 2). Gli altri 4 intervistati su Napoli sono maggiorenni o quasi (17 e 18), alcuni hanno una "fidanzata" da almeno 4 anni e pensano di sposarla a breve, uno di loro vuole fare il cuoco, gli altri

si accontenteranno di lavorare per poter sostenere la famiglia che sicuramente avranno. Ne emerge un quadro molto "conservatore": non c'è immaginazione, nella proiezione di sè, se non quella di ricalcare il modello familiare che già conoscono. Nessuna delle due ragazze mi ha risposto di voler proseguire un percorso di studi universitario, nessuna di loro due pensa di poter rimandare la costruzione di una famiglia a 26-27 anni.

In controtendenza sono invece i risultati delle interviste di Palermo, in cui emerge chiaramente una differenza molto netta nell'immaginazione di sé rispetto al futuro: le 6 ragazze intervistate (per riequilibrare il campione napoletano), hanno dimostrato una tendenza ad immaginarsi chiaramente nel futuro come "altro" rispetto alla famiglia d'origine, infatti tutte pensano che avranno un lavoro collegato a ciò che stanno studiando oggi (parrucchiera, estetista, ragioniera), addirittura 2 di loro vorrebbero diventare cantanti e una giornalista. Ciò vale anche per i ragazzi, che faticano ad immaginarsi molto giovani con una famiglia, contrariamente ai loro coetanei napoletani.

Un'ulteriore disuguaglianza riguarda il fenomeno della "criminalità organizzata" e il modo in cui i ragazzi vi si rapportano.

Sebbene sia a Napoli che a Palermo ci sia stata una vera difficoltà ad affrontare l'argomento, dovuta sicuramente alla giovane età di alcuni intervistati, ma anche a *background* familiari degli intervistati strettamente connessi al fenomeno malavitoso e ad una sorta di "omertà" che si fatica a distinguere dalla disinformazione, è emerso chiaramente, soprattutto a Napoli, un diniego a voler affrontare l'argomento e, talvolta, l'incapacità di farlo, mentre i coetanei palermitani hanno avuto più facilità a parlare di "mafia" e a rimarcare il fatto che esiste e che fa parte della loro città, della loro regione, ma anche che è ovunque. Gli intervistati palermitani conoscono benissimo le attività perpetrate dalla criminalità organizzata e come questa recluta i loro coetanei, mentre a Napoli gli intervistati hanno posto una certa enfasi nel rimarcare che chi commette atti illegali probabilmente lo fa perchè costretto dalla crisi economica e, pertanto, quasi "giustificabile".

6.1.2. Testimoni privilegiati: uguaglianze e diversità

Per quanto riguarda il campione dei "Testimoni privilegiati" si faticano a riscontrare differenze afferenti alle due territorialità, poichè emergono quasi solo uguaglianze, data l'analogia delle figure professionali intervistate e la loro preparazione.

Da notare che, mentre a Napoli è stato possibile intervistare anche due docenti, quindi personale scolastico, a Palermo ciò non è stato possibile, cosa che forse ha impedito di riscontrare diversità nella percezione del tessuto scolastico o della collaborazione con il terzo settore locale.

Tutti i testimoni privilegiati sono persone con esperienze enormi nel campo educativo e sociale, pertanto hanno prodotto in egual misura riflessioni importanti e complesse, molto articolate e molto intense.

A Napoli c'è stata una tendenza a parlare più dei progetti in sé stessi rispetto al contesto socio-culturale, ma quando è stato richiesto loro di rispondere ed esprimersi in merito alla tematica sono stati tutti più che esaustivi. Contrariamente, a Palermo gli intervistati hanno fornito volontariamente importanti digressioni riguardo al contesto socio-economico della città in genere e dei quartieri nello specifico.

Tutti gli intervistati si sono detti concordi nel ruolo importantissimo della scuola nel prevenire fenomeni di dispersione scolastica, devianza giovanile e condotte devianti in genere: la scuola viene vissuta come il luogo in cui la collaborazione con il terzo settore diviene fondamentale per prevenire la dispersione, ma anche per offrire "futuro" ai minori.

Le cause della dispersione scolastica e del disagio nei confronti dell'istituzione scuola sono state egualmente, da tutti, individuate nel contesto familiare, colpevole di influenzare fortemente i percorsi di vita dei minori, e nel contesto ambientale di origine, quindi il quartiere di provenienza, senza dimenticare ovviamente le condizioni socio-economiche di partenza.

In generale è stata riscontrata una grande disponibilità a fare auto-critica e a riconoscere i limiti di certe strategie progettuali, ma sono stati anche messi in luce

i successi e le potenzialità di tanti progetti messi in campo con fatica da molte associazioni locali, cui non è mai stato riconosciuto il merito di aver introdotto importanti pratiche e laboratori nella realtà scolastica della città in cui hanno operato.

Inoltre, fermo restando il valore fondamentale della scuola e il suo ruolo ineguagliabile, sono state fatte proposte di miglioramento, soprattutto per quanto riguarda la didattica, per riuscire a riavvicinarsi al meglio e in tempi brevi alla platea scolastica.

Infine tutte le interviste hanno affrontato il tema della criminalità organizzata in quartieri ad alta densità criminale e hanno esposto i loro pareri riguardo all'utilità di fare educazione alla legalità in determinati contesti e, soprattutto, di "come" farla affinché risulti efficace.

6.2. Le aree tematiche individuate dai raffronti tra le varie testimonianze

All'interno delle interviste svolte, da cui comunque sono emerse ulteriori tematiche d'indagine, è stato molto intuitivo individuare le aree tematiche su cui impostare il lavoro.

Ponendo che, come si vedrà nella traccia riportata in appendice (cfr. appendice n°2 e 3), le aree tematiche da affrontare erano già state previste per dare un filo logico all'intervista, è stato interessante e sorprendente vedere che l'intervista, impostata in maniera semi-strutturata, ha condotto gli intervistati (ciò è vero sia per "popolazione", ma ancor più per "testimoni privilegiati") ad affrontare le medesime tematiche, implicite e sottese alla traccia d'intervista.

6.2.1. La "Popolazione"

Per quanto riguarda la "popolazione", ovvero i minori intervistati, le tematiche individuate possono facilmente suddividersi rispetto al testo della traccia:

- *scuola:* rapporto dei minori con la scuola nello specifico, come vivono l'andare a scuola, come si relazionano con i professori e con le regole imposte nell'ambiente scolastico, come intendono lo studio;

• *famiglia e scuola:* la composizione della famiglia del minore intervistato, il grado di istruzione dei genitori e dei fratelli (se ci sono), il rapporto dei genitori con l'istituzione scolastica e con i docenti, il modo in cui i genitori si rapportano all'andamento scolastico del bambino;

• *il singolo e il progetto:* il rapporto tra il minore e il progetto in cui è inserito, se apprezza le attività di didattica non-convenzionale che gli vengono proposte nell'ambito dello stesso, il rapporto con gli educatori, la valutazione dell'esperienza progettuale e l'immaginazione di sé nel futuro, avendo acquisito, mediante le attività del progetto, tutta una serie di strumenti utili ad immaginarsi "da grande";

• *la città e il quartiere*: come il minore intervistato vive la città, come si rapporta ad essa e come pensa che gli altri la vedano da fuori; la vita di quartiere, il senso di appartenenza e la visione che hanno del luogo in cui vivono;

• *la criminalità organizzata*: tematica sottesa alla traccia, che si è giunti ad affrontare in particolare con alcuni intervistati più grandi, passando prima dalle considerazioni relative a città e quartiere. Spesso sono stati proprio i bambini ad inserire nel discorso le "sparatorie" che avvengono nel quartiere, conducendomi a prendere una strada più articolata e chiedendo loro cosa pensano di "camorra" a Napoli e di "mafia" a Palermo, e di come la scuola può intervenire, se può, nel veicolare un messaggio di legalità, indebolendo anche il fenomeno della malavita organizzata. Le risposte sono state interessanti e sorprendenti, e hanno fornito un'importante chiave di lettura per affrontare la problematica a livelli più articolati.

6.2.2. I "Testimoni Privilegiati"

Per quanto riguarda le interviste ai "Testimoni privilegiati" nelle persone di educatori, assistenti sociali, operatori, professori e responsabili di progetto, la traccia semi-strutturata ha messo in luce numerose tematiche non contemplate inizialmente, soprattutto c'è stata un'ottima disponibilità a parlare delle criticità che

si incontrano quotidianamente nel portare avanti progetti così articolati e complessi.

Le tematiche inizialmente pronosticate sono:

• *Scuola e Famiglia*: il punto di vista dell'educatore rispetto al perché i ragazzi non vanno a scuola, quale tipo di approccio educativo può essere il più efficace con i minori delle aree analizzate, quasi tutti con vissuti particolari alle spalle; agli intervistati è stato inoltre chiesto di esprimersi su quanto la famiglia può influire sull'approccio che un ragazzo ha verso l'istruzione e riguardo alla partecipazione dei genitori ai percorsi progettuali pensati anche per loro;

• *Associazione, rete e progetto*: dalle interviste è emersa forte la tematica relativa alla necessità di fare una rete tra associazioni con le medesime finalità, allo scopo di poter offrire attività laboratoriali più articolate e ricche; gli intervistati hanno anche evidenziato le peculiarità dei progetti di cui si occupano e gli obiettivi conseguiti dai progetti;

• *Il quartiere e la criminalità organizzata*: oltrepassando i confini posti dalla traccia, gli intervistati hanno inteso approfondire le tematiche riguardanti l'ambiente cittadino e la criminalità organizzata, facendo un'analisi non solo della città in cui vivono e operano e di cui conoscono profondamente il tessuto sociale, ma anche della situazione regionale, dando spazio anche a critiche riguardo l'immobilismo delle istituzioni rispetto alle gravissime condizioni sociali di Campania e Sicilia. I testimoni privilegiati non dimenticano anche di accennare a quanto sia fondamentale intervenire nelle aree più disagiate delle realtà cittadine analizzate, per non lasciare spazio all'arruolamento dei minori nelle fila della criminalità organizzata, la cui influenza può deviare in maniera permanente la vita di questi ragazzi.

Dalle interviste è emersa chiaramente, come si vedrà, la frustrazione di tanti operatori che da anni lavorano nel terzo settore di Campania e Sicilia e non riescono a vedere cambiamenti: nessuna implementazione delle *"good practices"* ottenute dai progetti, nessun incoraggiamento da parte delle istituzioni, nessuna disponibilità alla collaborazione a livelli più alti.

E' molto difficile ottenere risultati tangibili senza l'*endorsement* istituzionale e senza contributi economici: contributi che certamente le fondazioni private non possono compensare o cui comunque non possono far fronte come vi potrebbe fare lo Stato.

6.3. I riscontri in letteratura

Le interviste confermano ciò che la letteratura asserisce riguardo la dispersione scolastica, a partire, per esempio, dalla definizione che ne viene data, già indagata sufficientemente nel primo capitolo ma che vale la pena riproporre per prendere atto di quanto la realtà corrisponda perfettamente alla definizione, per quanto vasta e, talvolta, incompleta nel definire ancor oggi un fenomeno così multi-problematico e complesso come la dispersione. Oggi, infatti, all'interno della definizione "dispersione scolastica" si trovano molteplici aspetti che, più coerentemente, possono essere richiamati in una più ampia categoria, quella di "disagio scolastico".

> "Il proscioglimento dall'obbligo scolastico senza conseguimento del titolo, ripetenze, bocciature, assenze ripetute e frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età regolare, basso rendimento, assolvimento dell'obbligo con qualità scadente degli esiti.
> [...]Oggi la dispersione è un fenomeno non riducibile a interpretazioni univoche di causa-effetto[...] ma […], secondo un modello che rimandi ad un approccio sistemico, alla realtà personale e sociale degli allievi, ad una continua interazione tra condizione interna ed esterna alla scuola, variamente intrecciate alle problematiche del vissuto minorile che spesso si correlano anche a disuguaglianze nel più vasto contesto sociale, economico e culturale."[88]

Come emerge in modo chiaro dal campione che è stato presentato sotto la denominazione di "popolazione", i minori intervistati, per il 60%, (con circa il 40% su Napoli) rispecchiano in tutto e per tutto questa definizione: tre dei ragazzi intervistati hanno impiegato tra i 4 e i 6 anni per terminare la scuola secondaria di

---

[88] Ghione V., *La dispersione scolastica..., op.cit.,* p.52-54

I grado, uno di loro è fuoriuscito dal circuito scolastico senza conseguimento del titolo dopo aver raggiunto l'età di 16 anni (età in cui termina l'obbligo scolastico) e gli altri due non hanno proseguito il percorso scolastico nella scuola secondaria di II grado. Quattro dei minori intervistati sono ancora all'interno del circuito scolastico ma sono già al 4° anno di scuola secondaria di I grado. Dei ragazzi intervistati di età inferiore ai 15 anni, il 70% afferma di avere amici che non vanno più a scuola, evadendo l'obbligo scolastico, e il 50% delle interviste mette in luce il fatto che, una volta terminata la scuola secondaria di I grado, non c'è volontà del minore di continuare a studiare, preferendo un percorso lavorativo. Riferendosi al piccolo campione in oggetto (20 ragazzi), le evidenze rispetto alla letteratura risultano dunque importanti e degne di nota.

Anche l'enumerazione delle principali "cause" della dispersione scolastica riscontrate nelle interviste risultano del tutto conformi a quelle che vengono solitamente esposte nella letteratura riguardante l'argomento e che ampiamente sono state analizzate in questa ricerca.

Per quanto riguarda le cause afferenti la *scuola*, è fuor di dubbio che le problematiche siano da individuarsi nelle strutture e nelle metodologie adottate nel contesto scolastico: i minori intervistati, come si vedrà nei prossimi paragrafi, lamentano importanti manchevolezze nella progettazione scolastica, in cui risultano carenti le gite sul campo e le esperienze laboratoriali, e denunciano un appiattimento delle proposte didattiche

> "Le cause generatrici di disagio giovanile sono molteplici (di origine scolastica, familiare, socioculturale, valoriale...), nessuna delle quali, peraltro, può da sola spiegare la diffusione e la gravità del fenomeno della dispersione scolastica, complessivamente riconducibile ad una percezione di nonsenso della propria esistenza. Ricerche recenti ci dicono che "la scuola viene sentita come poco adeguata alla promozione del 'bene-essere' dei ragazzi, che deriverebbe innanzitutto dal vivere la scuola come luogo di maturazione di risposte alle proprie domande esistenziali. Queste indagini evidenziano il limite di un'impostazione didattica che spesso si esaurisce in una metodologia di trasmissione delle competenze disciplinari […]. La Legge n. 53/2003 definisce il nostro come sistema educativo di istruzione e formazione: è il

termine educativo che va recuperato e continuamente ri-significato, nell'esercizio quotidiano del rischio educativo, in un tentativo permanente di costruzione, appunto, di relazioni educative, vissute nella realizzazione dei percorsi disciplinari curricolari."[89]

Proprio con riguardo al tentativo di costruzione di "relazioni educative", alle cause di allontanamento dei minori dalla scuola, si aggiunge anche l'incapacità, da parte degli intervistati della "popolazione", confermata allo stesso modo dai "testimoni privilegiati", di capire il linguaggio nozionistico dei docenti: sembra che insegnanti e alunni parlino due lingue diverse e non ci sia comunicazione tra le parti, ampliando sempre più un gap generazionale che già sussiste e si rende, ora più che mai, estremamente rilevante.

Proprio il rapporto con i docenti è al centro delle riflessioni dei minori intervistati, che in generale vivono il rapporto con i professori con molta angoscia e ansia, sentendo costantemente su di sé un giudizio negativo o un pregiudizio precostituito. I "testimoni privilegiati" (personale docente ed operatori del terzo settore sociale a livello territoriale) esprimono invece la frustrazione per la mancata collaborazione tra terzo settore, scuola e famiglia, le criticità che emergono nel rapporto tra le tre identità afferenti la vita del minore e la difficoltà di trovare un territorio comune di scambio. Inoltre, dagli operatori delle realtà associazionistiche attive localmente, viene messa in luce l'impreparazione, o l'incapacità, dei docenti di gestire situazioni particolarmente problematiche e minori con evidenti difficoltà nell'affrontare il percorso scolastico in modo sereno: non si riscontrano, dunque, le caratteristiche che un "docente modello" (premettendo che la realtà è ben diversa dalla teoria e che i modelli sono costruiti su prototipi di perfezione inesistenti) dovrebbe possedere.

"Un'insegnante dev'essere comprensivo e disponibile nei confronti degli studenti, deve essere imparziale, autorevole al punto giusto e capace di empatia, questo

[89] Carugati F., Terenzi P.,Versari S., in USR, IRRE , REGIONE EMILIA – ROMAGNA, Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione, Collana " Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna", Quaderno n. 16 – marzo 2006.

logicamente in concomitanza all'abilità didattica ed alla sua preparazione professionale. […] La riuscita scolastica è dunque collegata oltre che alla famiglia ed alla scuola, anche in particolare ai docenti ed a tutti coloro che, in qualche modo, contribuiscono alla formazione dei ragazzi attraverso metodologie formative, non solo di carattere didattico, ma anche di tipo psico-sociale."[90]

Quanto finora detto è ben riscontrabile nelle cause individuate anche dal testo "Disagio e Dispersione scolastica a Grosseto. Un modello di monitoraggio del disagio e della dispersione scolastica per la Programmazione".

"Fattori riconducibili alla scuola:

- Strutture: tempi "concentrati" o "poco distesi"; rapporti non collaborativi con la famiglia; formazione insegnanti non idonea a prevenire le difficoltà.
- Metodologie: stile d'insegnamento di tipo trasmissivo-nozionistico, stile educativo autoritario, antidemocratico; scarso utilizzo dell'interazione sociale; valutazione di tipo accertativo-selettiva; scarsa competenza relazionale dell'insegnante, con se stesso, con i bambini, con i colleghi."[91]

Relativamente alle cause cosiddette 'esterne' alla scuola, dalle interviste svolte sul campo emergono chiaramente tre macro-aree, confermate in letteratura e supportate da precedenti studi in materia:

• *contesto ambientale*: come si evince dalla letteratura afferente, la combinazione che più facilmente provoca alti livelli di "dispersione" è quella data dal sotto-sviluppo dell'area in cui il minore risiede e dal degrado ambientale. Lo sviluppo socio-economico di un determinato quartiere di residenza influisce in maniera determinante sul vissuto del minore e sul suo rapporto con la scuola: i minori intervistati in questa ricerca vivono tutti in quartieri molto marginalizzati e caratterizzati da povertà diffusa, dove il degrado urbano è visibile e condiziona la socialità e i momenti di condivisione, dove non

---

[90] Sibilla M., *L'impatto sociale…, op. cit.,* p.36

[91] Provincia di Grosseto (commissonato a Istituto Simurg), *Disagio e Dispersione scolastica a Grosseto. Un modello di monitoraggio del disagio e della dispersione scolastica per la Programmazione,* Grosseto, 2003, p.16-17

sono presenti e fruibili spazi verdi ne strutture adibite al tempo libero e in cui i minori sono spesso lasciati in strada a giocare, nonostante le esistenti condizioni di pericolosità. Come rilevano molti operatori, si tratta qui di minori che "non conoscono la bellezza" e pertanto ritengono che la mediocrità che vivono quotidianamente sia la normalità, motivo per cui non c'è produzione di desiderio o immaginazione di sé in un contesto alternativo, ne uno stimolo allo studio, che dovrebbe essere foriero di un futuro migliore.

• *contesto sociale*: la letteratura evidenzia che, in un ambiente degradato, si creano le pre-condizioni per lo sviluppo di una serie di pratiche illecite, di condotte illegali, di marginalizzazione sociale, di rifiuto dell'istruzione e sviluppo del fenomeno di devianza minorile. I minori intervistati vivono quotidianamente in mezzo a sparatorie e piazze di spaccio di sostanze illecite, contrabbandate alla luce del sole; sono abituati per loro stessa ammissione al degrado e a vedere i loro coetanei che lasciano la scuola per arruolarsi nelle file della micro-criminalità, commettendo furti e rapine, probabilmente per dare il proprio contributo al bilancio familiare. Il contatto quotidiano con realtà simili instilla nei minori intervistati la riflessione riguardo all'importanza della scuola e alla liceità di certe pratiche, giustificate ai loro occhi dalla carenza occupazionale e dalla crisi economica.

> "Fattori riconducibili al contesto sociale:
>
> - Ambiente: fenomeni di devianza; disgregazione nucleo familiare; lavoro minorile; inadempienze territoriali e istituzionali; emarginazione geografica, politica; bombardamento pubblicitario.
> - Cultura: cultura dell'indifferenza; cultura della mercificazione; cultura della precarietà; cultura del rischio e della sfida; cultura produttiva e consumistica; modelli socio-culturali violenti; poco sentita cultura dell'accoglienza; tossicodipendenza, alcolismo, prostituzione, riduzione in schiavitù lavorativa-sessuale."[92]

[92] Provincia di Grosseto, *Disagio e dispersione…, op.cit.,* p.17

• *contesto familiare*: la famiglia è un fattore egualmente determinante nel fenomeno della dispersione scolastica, in quanto è il contesto familiare che condiziona quotidianamente la vita del singolo minore. Conformemente alla letteratura in materia, spesso i genitori degli intervistati sono stati descritti dai "testimoni privilegiati" come:

- incapaci, perchè manchevoli degli strumenti adeguati, di interfacciarsi con i problemi presenti nel rapporto con i figli o con le criticità che questi affrontano nel percorso scolastico;
- noncuranti dell'istruzione perchè non hanno avuto l'occasione loro stessi di averne una e tendono a replicare sui figli l'unico modello educazionale che conoscono;
- ostili, per la maggior parte delle volte, all'intervento esterno, o del tutto incapaci di comprenderlo.

> "Fattori riconducibili alla famiglia:
> - Svantaggio socio-culturale: basso livello di istruzione di altre figure parentali (oltre a quelle familiari); sotto-occupazione; condizioni abitative non favorevoli; isolamento familiare.
> - Atteggiamenti educativi inadeguati: atteggiamento iperprotettivo; atteggiamento autoritario; atteggiamento permissivo; svalutazione del bambino; incoerenza negli atteggiamenti.
> - Carenze contesto relazionale: povertà di relazioni offerte; bassa qualità nel realizzare il ruolo genitoriale di mediatore tra il bambino e il mondo esterno."[93]

In realtà, mentre il campione napoletano conferma le sopra riportate linee descrittive della letteratura (genitori disattenti, spesso con vicende giudiziarie in corso, talvolta violenti o con dipendenze gravi, con un basso livello di istruzione), quello palermitano, se per certi versi le conferma, per altri riesce a contrastarle: i genitori di almeno otto dei minori intervistati a Palermo vengono descritti dai loro stessi figli come fiduciosi nel ruolo dell'istruzione e interessati a che i figli

[93] Provincia di Grosseto, *Disagio e dispersione…, op.cit.,* p.16

possano proseguire gli studi. Pertanto, mentre le ricerche condotte in materia da mirabili studiosi sostengono che il *background* educativo dei genitori influisce in maniera determinante sul percorso scolastico del figlio, nella prassi si denota qualche passo avanti compiuto a livello territoriale (ci si riferisce a Palermo), nella presa di consapevolezza del valore dell'istruzione per una vita più completa e indipendente.

6.4. Cosa dicono i ragazzi intervistati

Si ritiene, in questa sede, che il modo più analitico per comprendere pienamente e dare voce in maniera completa al pensiero dei ragazzi intervistati, il cui campione è stato ampiamente descritto, sia suddividere le riflessioni rispetto alle tematiche sopra enunciate e confrontare le risposte dei minori.

6.4.1. Scuola

Il rapporto con la scuola, sia a Napoli che a Palermo, viene vissuto dai ragazzi in modo molto unidirezionale: i minori intervistati vanno a scuola perchè "devono", visto che ai genitori importa del loro percorso scolastico o perchè hanno già avuto un richiamo dagli assistenti sociali, non perchè ritengono "normalità" farlo, dato che molti dei loro coetanei non vanno a scuola e passano il tempo in strada.

Riguardo alla scuola, tanti dei ragazzi si sono espressi in maniera netta manifestando "poca voglia" di andare a lezione, cosa che si palesa nella comune risposta alla domanda "ti piace andare a scuola?" con "no, ci sono troppi compiti" o "no, mi scoccio a studiare": ciò potrebbe sembrare un dato relativamente normale, alla luce della media dell'età degli intervistati, ma in realtà, nella maggior parte dei casi, dietro cela molto più che una semplice mancanza di volontà e di passione verso lo studio.

Spesso, dietro alla poca voglia di studiare, si nascondono purtroppo ben altre motivazioni, ad esempio l' insofferenza alle regole:

> "Oggi, secondo me eh, la scuola è rimasta ai tempi del fascismo…che non puoi andare neanche al bagno, devi stare 7 ore seduto: ci sta proprio la dittatura!"
> (P. 12, Michelangelo, 18 anni, Napoli)

> "Secondo me, ci sono regole utili e regole futili: tipo, qua, c'è la regola di non usare il telefonino (che vabbè è pure una cosa giusta), […] e poi anche il fatto di leggere uno alla volta, già questa roba è pure utile…
> le regole futili tipo ti devi alzare per ripetere: che senso ha se mi alzo o se sto seduto? che ti cambia a te?"
> (P. 13, Giorgio, 14 anni, Palermo)

L'insofferenza alle regole, sebbene a volte possa essere considerata, se non giustificabile, almeno comprensibile, sfocia però in un atteggiamento tra i banchi di scuola estremamente irriverente e ineducato, come è eloquente dal racconto di Giorgio, quattordicenne palermitano che spiega come era il suo approccio alla scuola prima di entrare nel progetto P.A.R.I.: l'episodio raccontato rappresenta, nel suo modo di essere espresso, quasi un'esternazione relativa ad una ricerca di attenzione che dalla scuola non gli è mai pervenuta. A Giorgio è stato chiesto cosa pensasse della scuola ed ha risposto così:

> "Mah, già solo il fatto che…non mi vengono le parole…già il fatto che tipo, a scuola, io ogni volta entravo in classe, mettevo lo zaino sul banco e mi addormentavo, mi alzavo verso mezzogiorno-l'una dal banco: se mi alzavo all'una stavo in classe, giocavo con il telefonino, messaggiavo; se mi alzavo a mezzogiorno, o scherzavo con i compagni, o con il telefonino…
> I professori non mi dicevano più niente…vabbè, i primi tempi si…però con il tempo ci fanno l'abitudine."
> (P.13, Giorgio, 14 anni, Palermo)

Ci si chiede come si possa far l'abitudine ad un ragazzo che ogni mattina entra in classe unicamente per assopirsi sul banco, ma in questo senso si va a scardinare un ulteriore criticità, ovvero il rapporto tormentato con i professori.

Anche questo rapporto risulta essere protagonista del malessere manifestato nei riguardi della scuola ed è un indicatore efficace del mancato stimolo allo studio: i docenti vengono spesso indicati dagli intervistati come inadeguati, incapaci di fare il proprio mestiere di educatori e insofferenti alle esigenze dei ragazzi. I racconti che gli intervistati fanno di esperienze dirette a contatto con docenti irascibili e, talvolta, offensivi, sono troppo particolareggiate e comuni a più interviste per poter pensare che ci sia qualcosa di inventato, e infatti il quadro che ne emerge è certamente quello di docenti che non riescono a stabilire un

rapporto sereno e rispettoso con i loro alunni, spesso offesi e umiliati, e che non sono capaci di far fronte ad alti livelli di stress, derivanti dal dover insegnare quotidianamente a classi particolarmente numerose e "vivaci" in quartieri spesso definiti "di frontiera".

> "Una volta una mia compagna, dato che una professoressa ci diceva sempre che eravamo dei cretini, stupidi, deficienti, la mia compagna si è arrabbiata: tipo ha preso il banco e l'ha lanciato in aria perché comunque lei gli diceva che era ignorante, scema, cretina, proprio gliene diceva di tutti i colori..gli ha detto pure una volta 'indegna', che secondo me neanche sapeva che cosa significasse 'indegna': è una cosa piuttosto pesante!…E questa compagna ha preso e lanciato il banco, anche perche non era capitato solo quel giorno: capitava molto spesso, queste vicende, capito? ma poi con tutti, dei modi…non erano modi!"
> (P.19, Sharon, 15 anni, Palermo)

> "Questo anno sono stato sospeso molte volte perchè i professori mi fanno arrabbiare: è che certe volte mi offendono: 'sei sc..sc..no scemo, come si dice?, ignorante, stupido, sei sciocco."
> (P.4, Nicola, 15 anni, Napoli)

> "Al finale gli ho detto "fate come volete perchè a me non interessa ne di voi ne della scuola, voi siete incapaci e non valete niente". Che mi dici a fare "si puoi recuperare, puoi recuperare", io voglio recuperare e tu non mi fai recuperare, che mi dici a fare "puoi recuperare"? Mi dici "ritirati".
> Io voglio recuperare, come devo fare? Inizio a studiare, studio la prima volta e il professore "no adesso, ho da fare", studio la seconda volta "eh ma portamelo per la prossima volta", te lo dico la prossima volta "tu no, vattene a posto"....eh, a' buona volontà, più buona volontà a chist'a?
> Poi vede che io le rispondo…perchè loro dovrebbe prendersi gioco tutti quanti di noi? Anche quel professore nazista, vicino a noi "eh la gioventù di oggi, siete tutti bruciati, siete tutti scemi, siete tutti stolti". Perchè chist' me deve offendere?[…]
> Mi ero candidato come...non mi ricordo...rappresentante d'Istituto, e le professoresse "ma tu non sai fare niente". Infatti il Professore d'Italiano disse "io ho un pappagallo che sa Dante meglio di te", e io perciò non rispondo, dico "ma tu a me non mi conosci, ma tutta questa confidenza a te chi te la dà?"
> (P.9, Francesco, 17 anni, Napoli)

C'è anche chi, con alcuni professori, ha sviluppato un rapporto completamente agli antipodi rispetto alle testimonianze sopra riportate: un rapporto che comunque non risulta corretto ai fini educativi, e che a suo modo è ugualmente distorto perchè fin troppo confidenziale. Francesco, 17 anni di Napoli, parla dei suoi professori come 'amici' (e qui si perde un'efficace distinzione di ruoli), esprimendosi come segue:

> "Per me erano come amici, c'erano proprio professori che erano amici…'Francesco andiamo a prendere il caffè, andiamo di qui, andiamo di lì', e a me mi piaceva questo feeling!"
> (P.7, Francesco, 17 anni, Napoli)

In parti successive dell'intervista di Francesco, il ragazzo sembra prendersela, invece, con quei professori che non intrattengono con lui questo rapporto "amichevole", sostenendo che non vogliono sapere niente dei ragazzi perchè hanno già i loro problemi personali cui far fronte: secondo l'intervistato questa è una mancanza enorme, da parte di un educatore. Si avverte quasi (qui come in altre interviste) la necessità di stabilire un vero e proprio rapporto con il docente, da parte dell'alunno, individuando, forse, nel professore una figura di riferimento che non riescono a rinvenire a livello familiare.

Il problema con i docenti, tuttavia, non si ferma solo alla natura del rapporto "professore/alunno", ma travalica questo aspetto per sfociare nel problema del "pregiudizio" che l'insegnante può maturare nei confronti degli alunni. Infatti la maggior parte dei ragazzi intervistati ha tenuto una condotta inopportuna in classe o, ancor peggio, ha vissuto un'esperienza di ripetenza (che in alcuni casi è sfociata in un vero e proprio abbandono della scuola), talvolta dovuta a problemi con l'apprendimento o causati dalla scarsa attenzione da parte dei genitori, talaltra a comportamenti scorretti tenuti durante l'anno scolastico: i professori dunque, che già conoscono i soggetti, spesso tendono a porvi una particolare attenzione o, a quanto risulta dalle interviste, a comunicare le proprie impressioni ai colleghi, che a loro volta tengono d'occhio questi alunni in maniera specifica, spesso considerata eccessiva e frutto di un pregiudizio maturato nel docente. Ovviamente all'osservatore esterno questo appare parte di un processo di "de-responsabilizzazione" del minore che imputa ad altri il suo fallimento scolastico, ma ciò non significa che in alcuni casi non si verifichi effettivamente un episodio di pregiudizio.

> "Litigavo sempre con una professoressa…infatti lei mi ha fatto bocciare, la professoressa di italiano, perchè ogni cosa che facevo era impuntata con me, che mi comportavo male…"
> (P. 14, Daria, 15 anni, Palermo)

> "Io invece tutte le professoresse mi conoscevano e quindi ognuna si aspettava che mi comportavo male e quindi neanche facevo una cosa, già subito era colpa mia…
> (Racconta quindi un episodio in cui un docente lo ha sgridato mentre era intento a raccattare da terra una penna)
> …mi sono alzato, ho posato la penna, lei ha iniziato a buttarmi voci e io gli ho detto (in dialetto) "professoressa perchè non stai zitta che non sto facendo niente", a'cossì…perchè poi mi sento pizzicare.

E lei parlava ancora, e io perciò "professorè, devo per forza fare qualcosa di male per farla stare zitta, ah?". Di solito le professoresse mi rimproverano, poi faccio qualcosa, loro mi sentono e non mi dicono niente."
(P. 13, Giorgio, 14 anni, Palermo)

"Sono tutte colleghe e parlano tra di loro: "ah l'hai preso tu a quello, quello con me non faceva niente, faceva solo chiasso"...e allora gia partono con il presupposto che devo essere bocciato un altra volta.
A me le materie mi piacciono, se i professori me le riescono a fare capire...è chista scuola che non mi piace, perchè se la professoressa dice all'altro "lo sai che questo con me non si impegnava, non voleva fare niente", allora quell'altra...
Se io chiedo alla nostra professoressa "scusi può ripetere che non ho capito", "e che te lo ripeto a fa'? tanto se non tieni voglia a studiare che te lo ripeto a fare"...invece andando al corso serale che molti professori non mi conoscevano mi trovavo meglio perchè non mi sapevano...e ho avuto sempre 6 in matematica, e non l'avevo mai avuto, sono riuscito anche a capire altre cose oltre la matematica, ma perchè i professori non mi sapevano.[…] Secondo me in quella scuola si prendono solo gioco dei ragazzi che sono stati bocciati… ci hanno preso di mira."
(P.9, Francesco, 17 anni, Napoli)

"Perchè oramai quando ti fai una nomina, oramai ti mettono quasi sopra il naso, cioè nel senso quando dicono è lei, qualunque cosa è sempre lei."
(P.19, Sharon, 15 anni, Palermo)

Tuttavia, da alcune interviste emerge anche l'altro lato della medaglia, ovvero riflessioni mature riguardo il ruolo dei professori, che sono professionisti e che talvolta si trovano a dover affrontare situazioni davvero spiacevoli, senza essere supportati in questo ruolo o senza averne gli strumenti.

"Diciamo che la colpa non è dei professori, è dell'istituzione in sé che non va perchè i professori cercano di dare quello che possono, però se l'istituzione non riesce a migliorare i ragazzi è impossibile. […]
(P.18, Francesca, 17 anni, Palermo)

"I professori sono troppo buoni: dovrebbero essere più severi."

(P.15, Sara, 15 anni, Palermo)

"Non è colpa ne della famiglia, ne dei professori: anzi, i professori cercano sempre di tenere calma la situazione, cioè ci provano sempre…però sono i ragazzi che fanno sempre bordello: è proprio una mentalità che hanno. Ci sono ragazzi proprio propensi a fare bordello, che non gliene fotte niente di studiare."
(P.13, Vincenzo, 18 anni, Palermo)

L'intervento più sorprendente è stato quello di una ragazza che critica la società attuale perchè non rispetta adeguatamente il mestiere dell'insegnante:

"Tu non devi fare solo le superiori, ancora più avanti devi andare, e anche per fare la professoressa, che è un lavoro più importante penso, penso che devi fare l'università.

> […] Per esempio i lavori più importanti, il Preside, il Professore, non vengono rispettati, la gente dice "ah, che sarà mai fare il professore!"…quelli pensano che è facile, invece non è facile per niente…ti danno pure pochi soldi dallo Stato, ed è un lavoro duro."
> (P. 6, Ludovica, 13 anni, Napoli)

Ludovica è la stessa ragazza che sostiene di avere professori "buoni e bravi", ma sottolinea l'affermazione con "almeno i nostri", lasciando intendere che c'è la possibilità che nelle altre classi della scuola, o in generale, i professori non siano esattamente così.

Alcuni degli intervistati imputano ai professori il loro pessimo rapporto con la scuola, o perlomeno con alcune materie, sottendendo l'incapacità dei docenti di creare passione verso l'istruzione e di stabilire un rapporto con gli alunni, o talvolta, addirittura, accusandoli di essere "provocatori" nei confronti degli alunni:

> "Se il professore è bravo, che ti mette voglia di studiare, anche se non sai fare qualcosa ti mette la carica"
> (P. 5, Michele, 15 anni, Napoli)

> "Io inserirei professori più capaci di fare il loro mestiere, perchè molto spesso non riescono a tenere testa ai ragazzi più vivaci. […] Perchè i professori hanno molte competenze, molti professori hanno due o tre lauree: è che non riescono a trasmetterlo ai ragazzi."
> (P.18, Francesca, 17 anni, Palermo)

> "Secondo me, la scuola è bella e tutto, però sono le professoresse: o perchè non le capisco, o perchè vogliono troppo dai ragazzi…"
> (P.9, Francesco, 17 anni, Napoli)

> "Dei cambiamenti che dovrebbero fare, (i professori) dovrebbero essere anche un pò… dovrebbero avere dei modi giusti di spiegare le cose, di farti capire determinate cose, anche perchè, spesso e volentieri, hanno un atteggiamento provocatorio, che cioè spesso dovrebbero far capire che noi non dobbiamo rispondere, mentre molto spesso sono loro che ti danno quella cosa, ti provocano e tu rispondi ma tanto, dicono, alla fine se sbagli ce l'abbiamo sempre noi ragione! Spesso e volentieri funziona così qui."
> (P.19, Sharon, 15 anni, Palermo)

> "Ma pure i professori, c'ho avuto esperienza con i professori delle superiori, no? Non sono educatori, sono professori che hanno un titolo di studio che ti devono insegnare delle cose che sono per tutti uguali e che ti devono dare un pezzo di carta a fine di 5 anni, e basta!"
> (P.10, Antonio, 18 anni, Napoli)

Il problema delle classi con ragazzi "vivaci", aggettivo utilizzato costantemente nella descrizione della composizione del gruppo classe, è effettivamente diffuso e rappresenta un'ulteriore distrazione all'apprendimento, come si evince

da alcune interviste, dove il disagio di studiare in contesti del genere è percepito anche dai ragazzi (quando non sono loro stessi a porlo in essere), oltre che osservarne gli effetti sugli adulti:

> "Poi studio nei corridoi, perchè dentro alla classe fanno confusione."
> (P.20, Salvo, 13 anni, Palermo)

> "Ci sono scuole dove si fa solo bordello: stare in classe significava avere un bordello tutto il giorno, cioè io…io ero l'unico che alla fine là non conoscevo nessuno, stavo nel mio però ridevo qualche volta, anche io, però seguivo la lezione, mentre a quegli altri proprio non gliene fotteva niente, facevano quello che volevano, zero…cioè non seguiva nessuno."
> (Vincenzo, 18 anni, Palermo)

> "Alle medie erano delle classi molto vivaci, c'era magari qualche ragazzo che era un pò ineducato, succede…"
> (P.18, Francesca, 17 anni, Palermo)

> "Diciamo che alle elementari andavo bene a scuola, poi alle medie si incomincia a fare classe…facevamo chiasso, eravamo vivaci."
> (P.9, Carlo, 18 anni, Napoli)

> "Una volta c'era la professoressa che stava spiegando qualcosa, e io e il mio compagno eravamo tranquilli, ci siamo girati e ci siamo messi a giocare a briscola…e poi è venuta la vice preside, abbiamo preso le carte e il vice preside ci ha inseguito per tutta la scuola che noi avevamo le carte in mano, ci voleva strappare le carte.
> Una volta, ci hanno buttato fuori con tutto il banco, perchè stava buttando fuori l'amico mio, io mi ci sono aggrappato e mi sono aggrappato pure al banco…e ci siamo tirati fuori tutto il banco dalla classe! che risate, questo era il primo anno!"
> (P.11, Giorgio, 14 anni, Palermo)

Il rapporto con i compagni all'interno del gruppo classe è stato anch'esso oggetto d'indagine: ne emerge un quadro davvero particolare, con riflessioni che spiazzano per la chiarezza con cui sono esposte. La classe è vista come il primo luogo in cui si è costretti a dimostrare chi si è e cosa si vale, ma alla fine il gruppo di compagni è quello che viene configurato come "famiglia", perchè tra coetanei con le medesime caratteristiche e background familiari e sociali, si tende a fare "gruppo".

> "Secondo me, è come nel mondo degli animali…a scuola, è vero: tu entri, e dal primo giorno ti devi fare conoscere, devi, come dire, importi…devi, come posso dire? come quando un leone entra in un branco nuovo e si deva fare conoscere, far vedere che è forte, si deve far accettare.
> Se tu ti fai conoscere forte, resti forte…se tu ti fai conoscere debole, resti debole: agli inizi si decide.
> Quindi, entrando là vedi tutti quanti che si comportano male, non puoi diventare il pollo degli altri…e poi va a finire che diventi tu che tiri loro, diventi tu, diciamo, il capobranco, che attiri loro."

(P.11, Giorgio, 14 anni, Palermo)

"Sono stata 10 anni in Val D'Aosta e andavo bene a scuola…poi sono venuta qui e i compagni si comportavano male. Per farti accettare devi fare le stesse cose che fanno gli altri. […] Il primo anno mi piaceva studiare. Il secondo anno ho cominciato a comportarmi male per farmi accettare dagli altri, però alla fine ci ho perso io, perchè sono stata bocciata…"
(P.12, Daria, 15 anni, Palermo)

"Andai alle medie a San Giorgio a Cremano, un comune che sta vicino Barra, allora io ero estraneo a quella scuola..quelli di Barra mi guardavano in maniera bruttissima, tutti i santi giorni mi prendevo mazzate, facevo a botte con questi qua, ero incazzato e sfogare tutta la mia rabbia, mi faceva schifo, e questi qua continuavano finchè un giorno ti accettano perchè hai fatto il muso duro…però io non volevo essere accettato per quello."
(P.8, Antonio, 18 anni, Napoli)

"Però sempre ci vogliamo bene, quello è l'importante…non ci litighiamo quasi mai, parliamo sempre, siamo tutti amici."
(P.5, Michele, 15 anni, Napoli)

Ciò che risulta dalle parole di Antonio, Giorgio e Daria, per esempio, è l'idea che nel gruppo classe si debba prevaricare per non farsi "schiacciare" dai compagni, cosa che porta a seguire le logiche del branco, ovvero a comportarsi esattamente come coloro che si temono, ma da cui si vuole essere accettati per non acquisire una posizione subordinata. Come illustra Daria, questo atteggiamento spesso conduce a tralasciare lo studio, a comportamenti in classe inidonei, ad assenze ripetute e frequenti, e configura pertanto il fenomeno della bocciatura e, successivamente, della ripetenza, una delle cause dirette della dispersione scolastica:

"Un anno l'ho perso, un anno sono stato promosso: non so quand'è ma sono stato promosso. Ho preso 15 giorni di sospensione a maggio e sono stato promosso lo stesso. Invece, in seconda, sono stato bocciato perchè, i tanti rapporti, le note, le sospensioni, tutte queste cose…e poi perchè ci fu - io potevo recuperare, l'anno dopo potevo recuperare, mi mancavano due mesi, io ce l'avrei potuta fare, ma io questi due mesi me la sono buttata ogni giorno (non sono andato a scuola), marinavo la scuola ogni giorno per due mesi…io mi ero fidanzato da qualche giorno, da qualche settimana, lei si era ritirata da scuola, e io tutti i giorni andavo a casa sua.
[…] Si era ritirata perchè non andava bene a scuola, quindi alla fine rifaceva sempre il primo anno…ha detto sua madre "non ci andare più, perchè tanto alla fine, se la devi rifare di nuovo..".."
(P.11, Giorgio, 14 anni, Palermo)

"Io ho fatto 5 anni di scuole medie: ho fatto due volte la prima media, due volte la seconda media."
(P.9, Carlo, 18 anni, Napoli)

Per quanto riguarda invece la domanda circa eventuali proposte per migliorare la scuola, per renderla il luogo in cui gli intervistati vorrebbero studiare, le risposte non sono state unanimi: alcune sono state più articolate e serie di altre. Tralasciando chi ha risposto di volere 6 ore di ricreazione o 6 ore di educazione fisica, alcune proposte sono state concrete e interessanti, mettendo in luce alcune manchevolezze reali della scuola in genere, ma sopratutto nei quartieri delle città oggetto d'indagine, molto simili per strutture socio-economiche.

C'è chi ha proposto più viaggi d'istruzione e gite educative, anche solo nella città, per poter conoscere cosa c'è intorno al quartiere di appartenenza, visto che con la famiglia non ne hanno possibilità, o chi ha intercettato un possibile miglioramento dell'insegnamento con l'utilizzo dei laboratori già insiti nella struttura della scuola ma inutilizzati, o, ancora, la possibilità di una maggior offerta di attività poste in essere dalla scuola: tutte richieste comprensibili alla luce dei quartieri analizzati, in cui, talvolta, mancano spazi per la socializzazione e culturali.

> "Per esempio più attività fisica, più progetti, più uscite…per le uscite a noi nessuno ci vuole, perchè siamo una classe un pò vivace."
> (P.5, Michele, 15 anni, Napoli)

> "Anche se noi abbiamo i laboratori, non ci hanno mai portato nei laboratori, con educazione fisica avevamo la palestra che potevamo sfruttare e non l'abbiamo mai fatto…"
> (P.7, Francesco, 17 anni, Napoli)

> "Io vorrei la scuola di moda!"
> (P.17, Claudia, 11 anni, Palermo)

> "Secondo me è importante fare laboratori…per la mia esperienza, per quelli a cui io ho partecipato, si possono fare laboratori molto graziosi."
> (P.13, Vincenzo, 18 anni, Palermo)

Un'interessante e sensibile proposta per migliorare la scuola viene invece da Carlo, 18 anni, che vorrebbe che nella scuola ci fosse più ascolto, che i professori fossero anche "educatori", e che ci fossero più figure di sostegno, oltre al docente di ruolo, in grado di seguire i ragazzi con più difficoltà:

> "Per me, secondo me, la scuola è una cosa importante, è una cosa principale, pure se cambierebbero molte cose, pure se devi fare un ragionamento: comunque quello che impari per strada non impari a scuola, ma neanche quello che impari a scuola lo impari per strada. Secondo me se la scuola era come nel centro di aggregazione, se al posto dei professori ci stavano gli educatori, sarebbero stato diverso, che io magari non sapevo

> fare la matematica, non sapevo fare le divisioni e la professoressa non poteva perdere tempo perche doveva andare avanti…ci stava anche un professore che aiutava, che ovvio era colpa pure mia ma ero piccirillu, tipo come si dice un professore di recupero che mi faceva capire meglio, cosi uno magari sarebbe potuto andare avanti, se non lo hai fatto da piccolino non lo imparerai mai."
> (P.9, Carlo, 18 anni, Napoli)

In generale, sia a Napoli che a Palermo, il quadro che emerge della scuola agli occhi dei ragazzi non è molto confortante: gli intervistati dimostrano un certo acume nell'individuare le criticità dell'istituzione nei loro territori e le problematiche che interessano in particolare il loro rapporto con i docenti. Quando gli è stato chiesto di rispondere alla domanda "pensi che studiare sia importante?", le risposte sono state scoraggianti, amareggiate e molto pragmatiche. A volte l'intervistato ha preferito non rispondere o ha fatto un cenno di assenso, ma non ha approfondito.

Le risposte più articolate, sebbene agli antipodi e di provenienza regionale diversa, che mostrano tutte le varie posizioni che possono stare nel mezzo, sono state le seguenti:

> "Si, studiare è molto importante perchè ormai senza lo studio non vai da nessuna parte, se non sai determinate cose, è molto importante la scuola."
> (P. 19, Sharon, 15 anni, Palermo)

> "Qualche volta, perchè dipende pure dalla crisi…se i tempi si aggiustano allora la scuola è importante, perchè alla fine serve per trovare un lavoro importante per andare avanti veramente."
> (P.6, Ludovica, 13 anni, Napoli)

> "Si, ma insomma…non come prima, non è neanche più importante…ad esempio, andiamo a scuola, sprechiamo degli anni che sono importanti e poi non teniamo lavoro…ci sono già un sacco di miei amici che non vanno a scuola."
> (P. 5, Michele, 15 anni, Napoli)

6.4.2. Famiglia

Affrontare la tematica familiare ha richiesto una certa delicatezza e un certo tatto, avendo a che fare con situazioni molto particolari e non meglio precisate.

In generale, sia a Napoli che a Palermo, il quadro che emerge è quello di nuclei familiari molto numerosi (solo un nucleo su 20 è composto da 3 persone, mentre gli altri 19 oscillano tra i 4 e gli 8 componenti) e genitori poco presenti e attenti al percorso scolastico del figlio. Come riportato precedentemente, in alme-

no 3 nuclei familiari su 20 presi in esame (le 3 famiglie sono tutte napoletane) il padre è detenuto in carcere e almeno 2 minori su 20 hanno avuto un genitore che ha avuto problemi con la giustizia.

> "Allora, mia madre lavora dentro un bar, in cucina…e mio padre, boh, come lo posso spiegare? non si spiega…non voglio parlarne."
> (P.6, Ludovica, 13 anni, Napoli)

Solitamente il padre lavora (quando, appunto, non è detenuto) e la madre è casalinga, tuttavia non si cura, o non è capace, di aiutare i figli nelle loro difficoltà scolastiche: va inoltre considerato che, visti i nuclei numerosi, in cui tra un fratello e l'altro corrono al massimo 3 anni, i più piccoli richiedono più cure dei grandi che intraprendono un percorso scolastico, e per questo, spesso i fratelli maggiori sono lasciati a loro stessi.

A ciò si aggiungono condizioni economiche spesso difficili, e quindi la necessità, per il minore, di terminare quanto prima la scuola per poter andare a lavorare e supportare economicamente la famiglia: ciò quasi mai è possibile, poichè le difficoltà iniziali dei minori, come quelle di ogni bambino che si approccia alla scuola primaria, vengono trascurate e si trasformano con gli anni in carenze strutturali del metodo di studio, che li conducono a ripetenze e, quindi, ad una permanenza più lunga nel circuito scolastico talvolta senza ottenimento del titolo, dato che alcuni genitori decidono di ritirare il figlio ugualmente da scuola, senza aver conseguito un titolo di studio ed evadendo l'obbligo scolastico, pur di metterlo a lavorare.

> "Vado a scuola fino alla terza media e poi a fare il muratore, che ne so, qualcosa. […] I miei genitori sono contenti si che vado a scuola, però…come si dice…oh ma quando finisci? , e quando finisci devi andare a lavorà. "
> (P.2, Tony, 12 anni, Napoli)

> "Mio padre diceva "Ci stanno altri problemi che stare appresso alla scuola". […] Quindi, ho finito le scuole medie a 16 anni, dopo sono sempre stato in strada e quindi compravo le maglie e le andavo a vendere, ho sempre fatto le cose mia eh: compravo una maglia senza niente, poi prendevo gli stampi e li mettevo e li vendevo come originali! Queste cosa qua facevo."
> (P.9, Carlo, 18 anni, Napoli)

E' pur vero che si tratta di genitori perlopiù non scolarizzati, che hanno conseguito al massimo la licenza media e i cui genitori, a loro volta, non si sono mai curati del loro andamento scolastico giudicandolo superfluo e considerando la scuola inutile alla ricerca di un lavoro: comportamento che ora viene replicato sui loro stessi figli, in un circolo vizioso che non fa che accrescere l'esclusione sociale e la marginalizzazione di questi giovani.

La disattenzione verso l'andamento scolastico del figlio e il giudicare la scuola una struttura superflua rispetto alla ricerca di un lavoro sono stati tratti caratterizzanti le interviste a Napoli, molto più di quelle a Palermo: i genitori dei 10 intervistati palermitani sostengono tutti che andare a scuola sia necessario alla ricerca di un lavoro e sia importante per crescere con dei sani valori, mentre a Napoli gli intervistati (6 su 10 con vicende familiari peculiari) oscillano tra attribuire valore alla scuola finalizzando il titolo all'ottenimento di un lavoro, oppure considerarla, in fondo, inutile alla ricerca di un'occupazione, quando non del tutto superflua.

> "No, mio padre non se ne fotteva se andavo a scuola, diceva 'tu vai a scuola, ma poi che fai? Sei in terza media, che hai concluso? Niente!', perciò mio padre era più per imparare qualche mestiere che andare a scuola."
> (P.9, Carlo, 18 anni, Napoli)

> "Però papà "Vai a scuola, ti prendi un diploma, trovi un lavoro", a me mi faceva piacere anche…"
> (P.7, Francesco, 17 anni, Napoli)

Si vedano, in proposito, invece, le seguenti interviste svolte a Palermo, con le medesime tracce: si capisce chiaramente la differenza di considerazione riservata alla scuola, ritenuta un luogo in cui imparare a stare con gli altri ed accrescere la conoscenza del mondo. Molti genitori palermitani, inoltre, attraverso le parole dei figli, vengono descritti come pentiti di non aver potuto avere un'istruzione adeguata ed attenti nell'offrire alla prole le opportunità formative di cui loro non hanno potuto beneficiare.

> "Mio padre me lo ha fatto capire, dice che è importante, dice che prima lui era come me, poi dice che se ne è pentito, che doveva fare tutta la scuola, dice che è meglio che tu fai tutta la scuola per trovare un lavoro!"

(Salvo, 13 anni, Palermo)

"Io sinceramente sono entrato in questo progetto (P.A.R.I) per mio padre e mia madre, per finire la scuola…perchè secondo me è brutto che gli dicono 'quanti anni ha tuo figlio?', '15 ma è in seconda media': non è lo stesso che 'va in prima superiore'. […]
Quando sono bocciato mio padre si è arrabbiato perchè lui è arrivato solo alla prima media e dice 'non voglio che fai la mia stessa fine'…"
(P.11, Giorgio, 14 anni, Palermo)

"Non dai un futuro a tuo figlio se non gli fai capire che la scuola è davvero importante, perchè alla fine cresci come ti fanno crescere, e se alla fine cresci che non gli importa niente ai tuoi genitori, non ti importa niente."
(P.15, Sara, 15 anni, Palermo)

In ogni caso, i genitori del campione palermitano sembrano più propensi ad offrire occasioni di istruzione ai figli, e li incoraggiano maggiormente nel conseguimento di un titolo nei termini previsti e di un eventuale prosieguo nel percorso scolastico: alcune ragazze raccontano che i genitori, inizialmente scettici riguardo il ruolo dell'istruzione quando i fratelli più grandi andavano a scuola, si sono poi ricreduti con i più piccoli, mentre altre affermano orgogliose di avere il pieno supporto dei genitori nelle scelte da compiere relative alla scuola.

"Si, ci credono nell'istruzione, però quando le mie sorelle e i miei fratelli dovevano andare a scuola non li hanno voluti mandare alle scuole superiori, perchè a quei tempi non si usava che le persone andassero a scuola, quindi era appunto un'usanza e quindi…"
(P.18, Francesca, 17 anni, Palermo)

"Cioè, i miei genitori sono…dipende da quello che vuoi fare, cioè tipo a me mi piace fare l'estetista, infatti loro sono stati d'accordo, a mia sorella comunque piace studiare…loro dicono che è il tuo futuro, che tu te lo devi creare, devi decidere cosa devi fare alla fine: "io ti posso mandare in una scuola che ti piace…"
(P.19, Sharon, 15 anni, Palermo)

In conclusione, ciò che emerge dalla traccia relativamente al rapporto con i genitori è che, mentre a Napoli ci si concentra ancora per la maggior parte sull'importanza di avere un lavoro per supportare economicamente la famiglia, qualunque lavoro esso sia, e la miglior cosa è iniziarlo il prima possibile, a Palermo, almeno per quanto riguarda il campione selezionato, si è fatta strada nei genitori una maggior consapevolezza relativa all'importanza della scuola, struttura utile a prevenire l'ingresso nei meandri della devianza giovanile e ad offrire un futuro migliore ai loro figli.

Ovviamente c'è ancora una certa reticenza nei riguardi dell'istruzione universitaria, probabilmente perchè ancora si tende a ritenere che la famiglia sia di primaria importanza e che i ragazzi debbano farsi la propria quanto prima, il che va ad incidere fortemente sull'idea di intraprendere un ciclo universitario: laurearsi significherebbe ritardare l'uscita da casa, e, di conseguenza, il matrimonio e i figli. Non sorprende dunque che, dei 20 ragazzi intervistati, nessuno sia intenzionato ad intraprendere, dopo le scuole secondarie di II grado, un percorso universitario. Ovviamente la famiglia incide per la maggiore su queste scelte, perpetrando (e ciò è vero sia per Napoli che per Palermo) l'uso tradizionalista di "metter su famiglia" quanto prima e tramandando, sopratutto alle ragazze, l'idea che dovranno badare i loro figli e la casa, motivo per cui lo studio, a maggior ragione quello universitario, si profila come del tutto inutile.

Si ipotizza, in questa sede, che gran parte del cambio di mentalità che si è avuto a Palermo sia da attribuirsi alla recente crisi economica che ha peggiorato le condizioni economiche di ogni famiglia, a maggior ragione di quelle già svantaggiate prima della crisi del 2007-2008, e che pertanto si sia giunti alla consapevolezza che uno stipendio solo non può bastare al sostentamento di una famiglia: per questo le ragazze sono comunque incoraggiate a studiare (perlopiù in scuole professionalizzanti), per ottenere un posto di lavoro.

> "C'è un'età in cui bisogna studiare e un'età in cui bisogna lavorare…però raggiunta un'età, finiti gli studi, è giusto magari che tu vada a lavorare."
> (P.15, Sara, 15 anni)

6.4.3. Il soggetto e il progetto

In generale, sia a Napoli che a Palermo, i minori intervistati si sono dimostrati entusiasti del progetto e molto partecipi e volenterosi di parlarne.

I più entusiasti sono stati sicuramente i bambini del progetto "Una vela per sperare", consapevoli della grande fortuna che detengono nel poter fare un'esperienza come quella della vela, importante dal punto di vista educativo ed esperienziale.

Quando gli viene chiesto cosa hanno apprezzato di più di questo progetto, alcuni si lanciano in spiegazioni tecniche ed articolate dell'andare a mare mentre altri rispondono più semplicemente che la cosa che gli è piaciuta di più è stata il "mare": i bambini del progetto "Una vela per sperare" vivono a Napoli, e il mare a Napoli c'è ed è ben visibile, ma dal loro quartiere, San Giovanni a Teduccio, non sono quasi mai usciti, non hanno mai visto il centro città di Napoli ne tantomeno le bellezze del lungomare cittadino. Per loro poter vedere la città dal mare è una scoperta incredibile e, probabilmente, incentiva la loro curiosità verso il mondo circostante.

Alla domanda "che cosa ti piace di più di quest'esperienza?" le risposte, nella loro sintesi (si tratta pur sempre di bambini molto piccoli), evidenziano chiaramente quanto sopra detto:

> "Il mare!, andare con la barca…è divertente"
> (P.1, Alessandra, 12 anni, Napoli)

> "Di portare la barca, di scuffiare, poi…mi sono divertito quando la prima volta abbiamo fatto con i remi, abbiamo nuotato con i remi, andiamo in mezzo al mare e la portiamo. […] Il mare mi piace tanto!"
> (P.2, Tony, 12 anni, Napoli)

> "Tutto! Eh…vai in barca a mare, poi con gli amici…vediamo tante cose, dal mare!"
> (P.3, Salvatore, 11 anni, Napoli)

Gli altri intervistati entusiasti del loro progetto sono invece i ragazzi palermitani di "Restare in gioco…", cui il Centro TAU ha dato la possibilità non solo di svolgere il progetto ma anche di avere un luogo cui fare riferimento costantemente negli anni, poichè ormai il Centro socio-educativo è divenuto un'istituzione del quartiere, che da sempre accoglie i giovani della Zisa offrendogli un'alternativa valida al tempo passato in strada.

Le parole di questi ragazzi mostrano con chiarezza che, se c'è la volontà di attivare progetti seri in loco e di offrire valide alternative ai minori, questi parteciperanno veramente e con impegno: in sintesi, se i minori preferiscono la strada alla scuola e a casa loro, è perchè non conoscono altro e ciò che conoscono non riesce adeguatamente ad interessarli.

"Si, è un bel progetto…abbiamo fatto davvero tante cose!
[…] Poi qui, al centro TAU, ti indirizzano per la scuola o per il lavoro, invece di non fare magari niente oppure indirizzarsi su strade sbagliate, strade sull'illegalità, su questo."
(P.16, Azzurra, 17 anni, Palermo)

"Io lo frequento (il centro TAU) da 5 anni e mi ha fatto crescere molto…se tu mi avessi conosciuto 5 anni fa non sarei qui a parlare con te perchè ero timida, non riuscivo a relazionarmi con le persone! Invece con questo progetto faccio parte di una redazione online giornalistica (Iammonline) quindi mi sono abituata a parlare con le persone, io faccio le interviste! Mi piace fare le interviste…e quindi il centro mi ha dato molto! […] Poi qui c'è un affetto da parte degli operatori che non si può descrivere!"
(P.18, Francesca, 17 anni, Palermo)

"Io faccio pianoforte e canto, da poco abbiamo fatto un musical e comunque adesso, sabato, dovremo esibirci da qualche parte…con quel progetto che ho partecipato, a Napoli, "Restare in gioco"!
[…] (Il centro TAU) E' un posto che ti può aiutare tanto nel futuro per quello che vuoi fare, un posto educativo perchè possono farti capire delle cose che magari fuori non ti fanno capire, poi ti fanno capire molte cose…più cose impari, hai una possibilità di fare quello che vuoi."
(P.19, Sharon, 15 anni, Palermo)

A Napoli ho avuto occasione di intervistare anche i ragazzi, e futuri educatori, del Tappeto di Iqbal, che a Giovanni, il Presidente dell'Associazione, devono tutto ciò che hanno ottenuto e conquistato, tutto quello che hanno imparato: è stato lui a dargli l'opportunità di impegnare il loro tempo in maniera più positiva che sprecandolo per le strade del quartiere, ed è stato lui ad insegnargli il mestiere dell'artista.

Quello che si è creato oggi è un progetto che va oltre i finanziamenti, perchè è entrato così profondamente nel tessuto cittadino, negli abitanti del quartiere, che è ormai un punto di riferimento per tutti: una famiglia.

"Vedo una modalità diversa da quella che ho visto, che non ho mai visto: qua c'è una modalità di affrontare il quartiere diversa, è un'unione impressionante che poi anche oggi io sono molto unito: siamo una famiglia alla fine, abbiamo tutti quanti lo stesso obiettivo, oramai siamo una famiglia, un legame assurdo…i problemi nostri sono accomunati: se io ho un problema, carlo ha un problema, michelangelo, ciro, qualsiasi persona ha problemi nella nostra famiglia, qui è di tutti, è un problema di tutti. C'è quella sorta di appartenenza fra tutti.."
(P.8, Antonio, 18 anni, Napoli)

A Palermo invece, il progetto P.A.R.I. è stata l'ancora di salvezza scolastica per Giorgio e Daria, che grazie all'ingresso in questo progetto, dopo numerose ripetenze, finalmente sono riusciti a conseguire la licenza media.

> "Io secondo me dev'essere santo chi lo ha inventato questo progetto…solo perchè sennò non la superavo, la terza media."
> (P.11, Giorgio, 14 anni, Palermo)

Daria invece ha apprezzato il lato culturale del progetto, ovvero l'esperienza fatta andando in giro per la città, o anche solo per il quartiere, scoprendo cosa c'è di bello a livello locale: come sempre, l'opportunità di fare gite si rivela l'attività prediletta, perchè lontana dall'impostazione scolastica.

> "Siamo andati a vedere il Castello della Zisa, io non c'ero mai andata…io sto la ma non ci ero mai andata…poi siamo andati a vedere la biblioteca… Io sto là e non lo sapevo che c'erano queste cose."
> (P. 12, Daria, 15 anni, Palermo)

Vincenzo, anche lui inserito nel progetto P.A.R.I. in collaborazione con l'USSM di Palermo, apprezza il percorso svolto con Il Villaggio delle Idee perchè, come dice lui stesso, gli ha salvato la vita. Ci si sposta, qui, ad un livello più profondo della vicenda: Vincenzo ha ottenuto dal giudice la "Sospensione del processo con messa alla prova", motivo per cui il suo percorso all'interno del progetto è stato improntato anche a ripercorrere il reato commesso. Il senso della partecipazione a questo progetto si è esplicato anche mediante la partecipazione del giovane a dei laboratori, riconosciuti da lui in prima persona come di estrema utilità, atti a mostrare a Vincenzo e ai ragazzi che vivono la sua stessa vicenda che esistono alternative all'illegalità, che la scuola può aiutare ad uscire da un circolo vizioso e che, talvolta, conoscere il proprio territorio e ciò che vi sta intorno può essere importante per scoprire che un'altra via è possibile.

> "All' eta magari di 13anni già iniziano a spacciare in mezzo di strada, purtroppo è cosi! Anche io l'ho fatto pure, però per questo sono qua dentro, però capendo lo sbaglio che ho fatto, diciamo, ovviamente so che potevo evitarlo, e non l'ho fatto più. […] Ho fatto un po' di corsi un po con lo psicologo, alla fine mi sono servite, mi sono servite anche per crescere, anche!
> […](Fare laboratori) E' servito molto qua, che aiutano i ragazzi che sono tipo arrestati, con problemi in famiglia magari, e li aiutano facendo laboratori portandolo fuori: pure io ho seguito queste cose, perchè sono stato arrestato, le ho seguite, fanno laboratori molto graziosi comunque…ci hanno portato a vedere i terreni confiscati alla mafia, abbiamo mangiato tipo in un agriturismo fatto sempre su i terreni confiscati, è stato molto grazioso come cosa, abbiamo fatto anche il viaggio a Genova: sono sempre laboratori."
> (P.13, Vincenzo, 18 anni, Palermo)

Nella parte di traccia legata al progetto è stata affrontata anche l'immaginazione di sé nel futuro: il potenziale di questi progetti, infatti, non consiste tanto nell'intervenire sul presente, ma di dare un'impronta importante al futuro di questi ragazzi, alimentando un'immagine di sé positiva e improntata alla scoperta delle potenzialità di ognuno.

Ai ragazzi è stato chiesto di immaginarsi nell'arco di 10 anni da adesso: chi saranno, come saranno, che lavoro faranno. Tutti indistintamente hanno trovato molta difficoltà a produrre un'immagine di sé, sebbene risulti chiarissimo che, per esempio, a Napoli permane la stessa situazione riguardante la scuola: l'immaginazione di sé si riduce all'immaginarsi ventenni con una famiglia propria e un lavoro non particolarmente ambizioso, basta che sia, oppure, anche nei pochi in cui si è riscontrato il desiderio di fare qualcosa di più ambizioso, sempre presente un'alternativa al fallimento che non rispecchia esattamente i canoni dell'ambizione precedentemente mostrata. Le ragazze tendono ad immaginarsi giovanissime (a 22 anni) con marito e figli:

> "Facciamo che se completo tutti gli anni delle superiori penso che inizio un lavoro con la fotografia, se trovo qualche agenzia…però se non la completo penso che sto a casa, che mi faccio mantenere dai miei genitori, penso che è possibile, oppure penso che lavoro da qualche parte…mi piacerebbe un bar, o lavoro dove lavora la mia mamma."
> (P.6, Ludovica, 13 anni, Napoli)

> "Più grande, con una famiglia mia, un marito e dei bambini, che vado ancora a scuola e faccio la casalinga."
> (P.1, Alessandra, 12 anni, Napoli)

Dello stesso tenore i coetanei maschi, che non sanno rispondere, oppure, allo stesso modo, si immaginano con un loro proprio nucleo familiare:

> "Emnbè, un lavoro che guadagno molto…sono ottimista nella vita."
> (P.4, Nicola, 15 anni, Napoli)

> "E' tutta una questione…io so che ho una prospettiva, è tutto 'nu destino, è comunque un momento, devi vivere giorno per giorno, il presente, per capire se domani è vero o no, quindi non lo so cosa faccio"
> (P.9, Carlo, 18 anni, Napoli)

> "Bah, 23 anni, mi vedo…normale, come vuoi! Vorrei fare il cameriere."
> (P.2, Tony, 12 anni, Napoli)

> "Credo con una famiglia, credo, credo con un negozio dove poter lavorare."

(P.3, Salvatore, 11 anni, Napoli)

"Eh non so, se finisco di studiare, la scuola alberghiera, poi faccio il cuoco…se finisco anche la scuola calcio, l'anno prossimo vado a Roma, ma ci vuole un secondo lavoro: il portiere non è un lavoro."
(P.5, Michele, 15 anni, Napoli)

Le interviste che invece sono state svolte su Palermo rilevano una capacità di immaginazione di sé stessi molto maggiore: si tratta di minori che, pur nelle medesime condizioni di partenza dei loro coetanei campani, hanno una capacità di immaginazione di sé stessi migliore, e fanno anche interessanti letture del problema del "conservatorismo".

"Ma qua tengano la concezione che appena trovano - ti parlo di palermitane-, nei quartieri popolari un po piu difficili, ci sono ragazzine anche per parlare (non capisco) per studiare che va a scuola (non capisco) ci sono ragazzine che si immaginano tra dieci anni che avrò famiglia mio marito andrà a lavorare e io sono a casa con i miei figli! Già loro se trovano marito sanno già che staranno a casa e il marito a lavorare per loro! Quindi il marito a lavorare e loro a casa a stirare, a fare pulizie, loro non lavoreranno mai!
E' una mentalità sbagliatissima, è la mentalità che purtroppo c'è qua, l'ignoranza: per me è ignoranza questa, non è vita, che esperienza hai poi dalla vita? Crescere un figlio? Si ok, è esperienza, ma il succo dov'è?"
(Vincenzo, 18 anni, Palermo)

C'è, ovviamente, chi si immagina con una famiglia, ma ci sono anche le ragazze che vogliono fare le cantanti o le attrici, come risulta normale pensare, all'età degli intervistati.

"Io penso sempre al positivo, se devo pensare al negativo mi vedo casalinga senza fare niente…Se penso positivo devo dire che le mie idee, da quando ero più piccola, sono cambiate, nel senso se io non riuscissi a fare la maestra vorrei fare l'operatrice…
[…] Anche se dovessi essere fidanzata, cioè, voglio essere una persona autonoma, nel senso non per forza devo essere…vabbé, che mio marito lavori, però anche io voglio essere autonoma, magari se posso lavorare. Ci sono molte persone che non la pensano così!"
(P.18, Francesca, 17 anni, Palermo)

"Mi immagino con una famiglia, con dei figli, se Dio vuole, poi con un lavoro sempre… anche l'ambiente permettendo, perchè ora c'è una crisi molto…"
(P.16, Azzurra, 17 anni, Palermo)

"Sinceramente non lo so come vedermi, io mi vorrei vedere con un futuro da cantante, che magari sto iniziando le prime esperienze o magari a fare un…a partecipare a qualche programma: è questo che spero di fare…poi non lo so, tutto è possibile!
Se dovessi fare l'estetista tra 10 anni penso di poter avere una famiglia, di lavorare, che comunque ho 15 anni e questa scuola dura 4 anni…"
(P. 15, Sharon 15 anni, Palermo)

"Mi immagino come cantante…a Roma."
(P.12, Daria, 15 anni, Palermo)

Al contrario, i ragazzi permangono sulla stessa modalità di pensiero dei loro coetanei napoletani: si rileva l'idea secondo cui l'uomo deve lavorare, facendo mestieri che siano concreti, non c'è spazio per l'immaginazione perchè il valore della famiglia è superiore ad ogni altro e il nucleo familiare deve essere concretizzato quanto prima.

> "Io penso che faccio il militare."
> (P.11, Giorgio, 14 anni, Palermo)

> "Un lavoratore, che so cucinare tante cose, e poi avere una bella famiglia con due figli e basta."
> (P.20, Salvo, 13 anni, Palermo)

E' sorprendente la differenza così marcata tra Napoli e Palermo riguardo al presupposto del futuro, soprattutto per quanto riguarda le ragazze intervistate, da cui magari ci si aspetterebbe addirittura un maggior tradizionalismo, e che invece stupiscono positivamente per la consapevolezza di sé e il grado di maturità che riescono a comunicare, e che sicuramente costituisce un buon segnale per il futuro.

6.4.4. La città e il quartiere, la criminalità organizzata

Poichè queste due tematiche (contesto di origine e criminalità organizzata) risultano particolarmente legate, visto che le associazioni criminose pervadono la vita del quartiere, sembra opportuno affrontarle nella medesima parte e vedere come gli intervistati percepiscono la vita del quartiere e la tematica della criminalità organizzata.

Sia a Napoli che a Palermo si rileva un grandissimo attaccamento alla città d'origine, ma soprattutto al quartiere, vero "universo" che gli intervistati conoscono nella sua interezza e con cui interagiscono quotidianamente, con tutti i pro e i contro.

Mentre alcuni riconoscono che nella città ci siano effettivamente dei problemi cui far fronte, delle criticità importanti che impattano con le loro proiezioni per il futuro e un'alta densità criminale, sono solo 3 su 20 gli intervistati che han-

no intenzione di abbandonare la città alla ricerca di condizioni migliori, e soltanto uno di loro ha l'idea di emigrare in un altro Stato.

Si ritiene che analizzare le interviste per città, relativamente alla questione del legame tra città, quartiere e crimine organizzato, sia utile ed interessante ad arricchire il quadro di ricerca.

Gli intervistati di Napoli, infatti, hanno teorie degne di nota riguardo al perchè la città presenti una determinata conformazione socio-economica e criminale. E' interessante vedere la varietà di risposte rispetto alla domanda: "Sai che la tua città al di fuori è percepita come un pò pericolosa? Tu cosa pensi a riguardo?":

> "Si, è una bella città…pure se c'è qualcosa di sbagliato, come si comporta la gente, però alla fine mi piace questa città. Perchè sono i tipi di persone, perchè ci sono persone buone per me, cioè nel senso, che so, che si comportano male, può stare pure qualcuno tipo i ragazzi della mia età che vogliono sembrare piu grandi, fanno buffoni, oppure vogliono fare le cose che non sono legali...ci sono teste e teste, insomma.
> Però se si potrebbe cambiare, cambierei parecchie cose a partire dalla testa delle persone perchè secondo me sbagliano…"
> (P.6, Ludovica, 13 anni, Napoli)

> "Si, non ce la farei senza Napoli…la cosa che mi piace di più è la gente, è vivace…si lo so (che è percepita come pericolosa) però ci stanno i ragazzi che fanno queste cose e ci sono i ragazzi bravi."
> (P.4, Nicola, 15 anni, Napoli)

> "E' perchè...non è che è pericolosa, è perchè la prende a male, perchè puoi venire a Napoli, se vieni a Napoli tu che vieni da Firenze e vieni con un rolex e a Napoli per comprarsi un paio di panni devono lavorare 10.000 giorni, tu vieni con un Rolex e devi fare vedere che hai il rolex sul braccio, è normale...che c'è gente qua che veramente fa la fame, con i figli e tu vieni da fuori, e poi dici che stai senza lavoro con un rolex e una ferrari, come degli imprenditori che sono stati derubati la scorsa volta a Mergellina, no? […] E' un problema dello Stato, che permette tutte queste cose...perchè se c'è lavoro non c'è criminalità."
> (P.7, Francesco, 17 anni, Napoli)

> "Non è pericolosa per niente. Ci stanno pure la gente che lo fanno (rubare, commettere crimini) per vivere. Perchè non ci sono i soldi e allora bisogna per forza fare così...che puoi fare sennò? E allora vanno a fare le rapine, normale...Fanno del male alla gente che fanno male, quelli che sfruttano la gente, gli danno pochi soldi perchè così i ricchi diventano sempre più ricchi e i poveri sempre più poveri. Ad esempio, i camorristi e i mafiosi per esempio vanno a sfruttare la gente, che sta andando in mezzo alla strada, e li sfruttano, ti do questo in cambio di quello, e vanno a chiedergli il pizzo, eccetera."
> (P.5, Michele, 15 anni, Napoli)

> "Si, lo so, ma è sbagliato: perchè come loro pensano di Napoli *(*che sia pericolosa), noi anche lo pensiamo delle altre città…a volte quando si vedono quelle cose in tv, spesso dicono a Milano hanno picchiato un ragazzo. E noi diciamo 'guarda là a Milano come sono cattivi!'."
> (P.1, Alessandra, 12 anni, Napoli)

Come rileva dalle interviste, secondo gli intervistati il problema della criminalità è da ricondursi allo Stato e alla povertà diffusa, perchè se non ci fosse mancanza di opportunità lavorative le persone probabilmente non cercherebbero aiuto presso le associazioni criminali presenti sul territorio. La lettura, molto interessante ed efficace, mette in luce il fatto che, per gli intervistati, non esista una demarcazione tra "bene e male", ma che (leggiamo in questi termini) il male sia una conseguenza della mancanza di bene: se ci fosse più presenza dello Stato la criminalità non esisterebbe, se ci fosse più ricchezza diffusa probabilmente le persone non vivrebbero in condizioni di estrema povertà e non cercherebbero aiuto presso associazioni di macro e micro criminalità.

In questo senso, emerge quasi una giustificazione, da parte degli intervistati, rispetto alle condotte criminali, che siano quelle dei loro coetanei o di persone adulte:

> "Il problema è la fame, che non si trova lavoro e vanno a rubare…queste cose qua, allora la povertà."
> (P.4, Nicola, 15 anni, Napoli)

> "Quello è solo perchè c'è fame. Ecco cosa devono fare per portare avanti le famiglie che tengono. Non lo fanno perchè gli piace: lo fanno per soldi.[…]
> Quasi tutti i miei amici vanno a scuola…però poi dipende pure dalle zone, dove c'è quelli grandi, di 16 anni, non vanno più a scuola. No, vabbè, non lavorano… però qualcuno tiene che portare avanti la famiglia, fanno pure qualche rapina… certo fanno questo tipo di lavoro per andare avanti, lo fanno perchè non hanno soldi. Sono gente che pure rischia la vita per i figli, la famiglia…"
> (P.5, Michele, 15 anni, Napoli)

> "Ci sono già un sacco di miei amici che non vanno a scuola, fanno le rapine… allora, con una parte della roba falsa, e quel che sia, per fare altri soldi, e poi li danno alle famiglie, per fare andare avanti le famiglie. Almeno i ragazzi si, poi le persone adulte non lo so…"
> (P.6, Ludovica, 13 anni, Napoli)

La lettura del contesto cittadino fatta dai coetanei palermitani è invece molto meno netta e meno giustificazionista, e più attenta a definire il problema della criminalità e della devianza giovanile, di cui, per esempio, Vincenzo fa un'analisi molto lucida:

> "Insomma qua, diciamo purtroppo perché non sono belle cose delle città, purtroppo sono cosi, sono ragazzini in mezzo alla strada che rubano, che si

> drogano, che anche il linguaggio che hanno, conoscono soltanto il dialetto, non conoscono l'italiano, parlano soltanto il dialetto. Onestamente non te lo saprei dire dove può essere il problema… è la mentalità che c'è qua secondo me, è l ignoranza che li porta a fare questo, non avere opportunità purtroppo ti porta..Si non avere l opportunità di fare qualcosa, di esprimerti.."
> (P.13, Vincenzo, 18 anni, Palermo)

Inoltre, rileva qui un dato non emerso a Napoli, ovvero il problema del "diverso": gli extracomunitari vengono accusati di essere una delle maggiori cause della criminalità locale a Palermo, portando alla luce la problematica legata alla mancata integrazione.

> "Per me non è pericolosa…per gli altri non lo so. Come ho detto prima il pericolo c'è ovunque, il pericolo, devi avere paura pure a scendere da casa, non solo a Palermo: in tutte le altre città! Possono venire persone da fuori che non conosci, tutte le cose che si sentono ora…"
> (P.15, Sara, 15 anni, Palermo)

> "Quasi tutta l'Italia è pericolosa…qua a Ballarò di sera c'è pieno di 'colore' (persone di colore), disturbano le ragazzine, i vecchi, però no i giovani…è pericoloso!"
> (P.20, Salvo, 13 anni, Palermo)

In ogni caso, anche qui la domanda relativa alla pericolosità della città suscita le medesime risposte: risentite, stupefatte, incredule. Il legame con la città è talmente forte da dar luogo quasi ad un'immedesimazione del singolo con il luogo di origine:

> "E' un pregiudizio perchè non è vero, in tutti i posti del mondo ci sono persone cattive e persone buone, non è perchè è Palermo, perchè è Napoli, ci sono anche dei pregiudizi perchè in televisione, alla radio, fanno vedere gli aspetti negativi, non dicono magari una cosa fondamentale, che magari c'è il Centro TAU, un centro che fa stare insieme i giovani, questo non lo dicono…penso che tu non lo sapevi prima che tu venissi qua. […] Pensa se lo sapessero tutte le persone del mondo!"
> (P.18, Francesca, 17 anni, Palermo)

Relativamente al quartiere, invece, le risposte sono state più o meno dello stesso tenore sia a Napoli che a Palermo: si è al corrente della pericolosità del quartiere (i quartieri analizzati sono tutti ad alta densità criminale), e infatti molti degli intervistati denunciano gravi situazioni di disagio nei loro quartieri, come sparatorie, spaccio e micro-criminalità in genere. Colpisce che siano i più piccoli a manifestare un certo disagio e timore, e anche la loro amara consapevolezza che

sarà difficile poter cambiare il luogo in cui vivono perchè si dovrebbe cambiare una mentalità:

> "Se la gente è fatta così, non la puoi cambiare la persona."
> (P.3, Salvatore, 11 anni, Napoli).

> "Il mio quartiere è un pericoloso, si…a volte sparano al di sopra dove abito io, con le pistole."
> (P.1, Alessandra, 12 anni, Napoli)

> "alle volte sparano..i Boss…quelli che 'vonno fa i' boss…vogliono tutti fa i boss: il boss è dire quando vuole uccidere le persone.
> Se qualcuno fa il boss con me io lo picchio."
> (P.2, Tony, 12 anni, Napoli)

Al contrario, i più grandi sembrano ormai aver fatto l'abitudine a situazioni del genere: questo si rileva per entrambe le città analizzate, ma in particolar modo a Napoli.

> "Ci sono zone e zone…là? io se arrivo a Borgovecchio o a Borgonuovo, non ne ho problemi: perchè io conosco tante persone da tante parti. Quindi pure se vado là, ci stanno pure gli scafazzati, ma alla fine sono amici di amici miei e alla fine ci conosciamo come amici, e basta…scendo a Colonna Rotta, conosco tutti a Colonna Rotta, e quindi sono tranquillo…ma tu non ti devi preoccupare il pomeriggio, o la sera, tu ti devi preoccupare quando non conosci a nessuno, perchè ci stanno gli scafazzati. Ti sto dicendo non girare per Palermo sola!"
> (P.11, Giorgio, 14 anni, Palermo)

> "(I ragazzi dello Zen) Stanno nello stesso quartiere. Stanno tutto il giorno nel mezzo, o rubano motorini o pezzi di motorini non è che fanno altro, giocano a calcio, spacciano, se devono spacciare, è un quartiere così!
> E' come un villaggio…se non esci da la non puoi…anche se trovi un lavoro magari lo trovi la dentro, la ci sono posti in cui lavorare..
> […] Per loro ormai è normale, sentono uno sparo è normale: questi abitano nello Zen, per loro vedere quello che spaccia, che passa in macchina e ti suona e scende per farsi 20-30 euro, è normale, sono soldi! E' normale, è la normalità per loro. Anche quello che torna con il motorino rubato e torna lo mette in garage, dove lo rivende, i pezzi…Per loro è normale: non c'è assolutamente niente di anormale.
> Per loro è cosi la vita, ogni giorno. Per loro sarà sempre cosi!"
> (P.13, Vincenzo, 18 anni, Palermo)

C'è molta chiarezza anche riguardo le cause che hanno portato il quartiere a diventare un luogo considerato "periferia sociale", tuttavia gli intervistati sembrano non potersi esimere da un attaccamento al quartiere, considerato come un prolungamento della famiglia d'origine, e dal desiderio, in fin dei conti, di poter riuscire a migliorarlo.

> "Conosco tutti quanti, mia madre qua la conoscono tutti...perchè cioè è il mio quartiere e sinceramente non lo cambierei, perchè qua mi piace veramente però....
> dalle parti di Scampia è pericoloso, però qua è più tranquillo."
> (P.5 , Michele, 15 anni, Napoli)

> "C'è una voglia di riscatto che io ho sempre avuto, poi è aumentata nei riguardi di tutto il quartiere, la voglia di riscatto! Di vedere questo posto un pò migliore, che qua, se ci hai fatto caso, lo hai fatto un giro? Non c'è niente. Ma i problemi nascono da molto più sotto, le istituzioni, lo Stato, siamo noi le istituzioni…dalle istituzioni ma anche dallo Stato vengono i problemi. […] Se questi quartieri sono così è perchè c'è stato qualcuno prima che l'ha voluto, che ci ha abbandonato."
> (P.8, Antonio, 18 anni, Napoli)

> "Io mi ritengo fortunato perchè a me piace, si, perchè le cose che impari per strada stando con gli amici, non lo impari da nessuna parte!"
> (P.9, Carlo, 18 anni, Napoli)

Emerge, fortissima, anche la tematica "della strada", come un luogo dove apprendere e dove crescere, contrapposto alla scuola, dove ciò che impari non corrisponde alla vita che vivi ogni giorno, con le problematiche familiari ed economiche, ma anche sociali. La strada viene ritratta come un luogo in cui si impara la vita vera, dove si deve sopravvivere per crescere, "per diventare uomo".

> "La strada, se la vivi per viverla e per avere un futuro, in strada non ce l'hai, non ti porta niente, come ti dico: come malavita non ti porta a niente perché o muori, o vai in galera, o spacci, o qualcuno ti viene ad uccidere, in un modo o nell'altro ti metti nei guai. In un modo o nell'altro la tua vita non la valorizzi al massimo come dovresti fare, però la strada ti educa, perché una persona che sta per strada capisce 100 volte meglio di una persona che sta sotto il papà, sotto la palla di vetro: le belle cose, le favolette, non portano a niente. La strada ti educa. Se io dovrei scegliere una vita diversa da quella che ho fatto non la sceglierei, perché io sono stato bene in strada, perché ho imparato molte cose che non sapevo, che comunque le ho provate sulla mia pelle: se andavo a scuola o stavo sotto qualcuno che a fine settimana mi dava i soldi in tasca, non la vivevo cosi come era. […] Se ti parlo di problemi di strada è diverso, perché tu vedi tutti i giorni delle difficoltà che sono come la paura che un giorno tuo padre viene arrestato o che verrà ammazzato, o che i tuoi zii possono morire all'improvviso."
> (P.8, Antonio, 18 anni, Napoli)

Riguardo invece la tematica della criminalità organizzata, a cui si arriva, nell'intervista, proprio parlando della vita del quartiere, avamposto della micro e macro-criminalità, è stata rilevata una certa reticenza, quando non addirittura "omertà", nell'affrontare questo tema.

A Napoli la difficoltà è stata maggiore che a Palermo, dove invece si denota

una capacità di analisi del fenomeno mafioso molto evoluta. Da quanto emerge dalle interviste, infatti, i minori campani non affrontano spesso questo tema all'interno delle loro famiglie, e ne acquisiscono coscienza solo quando entrano a contatto delle associazioni in cui partecipano ai progetti: pare che nemmeno le sparatorie nei quartieri, o le piazze di spaccio alla luce del sole inducano i genitori dei bambini campani a fare chiarezza su un fenomeno come quello "camorristico". Oltretutto si riscontra una certa confusione nell'individuare cosa possa esser ricondotto a micro-criminalità sporadica o a micro-criminalità da ricollocarsi nei meandri di associazione criminose, come lo spaccio di sostanze proibite direttamente gestito dai clan camorristici locali.

Non a caso, quando è stato chiesto agli intervistati se sanno, a grandi linee, cosa sono la mafia e la camorra, le risposte, a Napoli, sono state le seguenti:

> "Ehm, no, non lo so…non proprio bene, a volte ne abbiamo parlato a scuola, ma non abbiamo approfondito l'argomento…ma non mi interessa."
> (P.1, Alessandra, 12 anni, Napoli)

> "Mah, per esempio qua non è come le altre parti, non aggrediscono, non fanno niente, stanno per stare...Aspetta, in quella città...come si chiama? a Palermo...li ci stanno i mafiosi veri, vogliono conquistare tutta Palermo, non vogliono solo una zona. Qui a Napoli la camorra non c'è proprio...forse a Scampia, Secondigliano...ma tutto che fanno, non ammazzano, non fanno niente, solo cose non regolari: la droga, cose così, la roba falsa."
> (P.5, Michele, 15 anni, Napoli)

C'è chi addirittura lo definisce un "business" e lo riconduce ad una più vasta corruzione, che coinvolge lo Stato come figura istituzionale:

> "Per noi è un business, per voi da fuori è criminalità organizzata…con loro mangiano imprenditori, sindaci, consiglieri, tutto lo Stato: piace anche a loro, al di sopra di noi."
> (P.7, Francesco, 17 anni, Napoli)

A Palermo, invece, la percezione che la mafia esista, e sia diffusa non solo a livello regionale ma anche nazionale, è pienamente condivisa, tuttavia permane una sorta di estraneità alla tematica: c'è la coscienza che il fenomeno esista, ma allo stesso modo gli intervistati vogliono prenderne le distanze, ribadire che non riguarda loro ne tantomeno il loro quartiere; addirittura si indicano i media come diffusori di una sorta di "panico collettivo" nei riguardi della criminalità

organizzata, perchè incentivano la credenza che ogni avvenimento negativo sia da attribuirsi alla mafia. Unitamente a quanto detto, si scontrano, nelle 10 interviste palermitane, due forme di pensiero distinte: chi attribuisce il fenomeno criminale alla mentalità della gente e crede che ci sia possibilità di cambiarlo, magari educando una generazione a sani valori, e chi, invece, pensa che sia ormai un sistema così diffuso e pervasivo della società che non esiste modo per debellarlo.

> "La mafia c'è, e si sa. Però loro (i giornalisti) secondo me, loro fanno le cose in grande: una cosa piccolissima la fanno diventare troppo grande! Anche i film che fanno, secondo me sono ridicoli! Sono inutili, cioè non ti arricchiscono…cioè, se io devo guardare un film, guardo un film che mi può lasciare qualcosa…non ti fanno capire che c'è altro oltre la mafia, lì c'è la mafia e basta! La mafia c'è e non la togli…secondo me non è così, nel mondo tutto è possibile, magari potrebbe essere impossibile, ma come ho detto: io penso positivo!"
> (P.18, Francesca, 17 anni, Palermo)

> "Ma figurati! La mafia esiste da tutte le parti…[…] Io ho visto il film di Don Puglisi, come dice lui "basterebbe salvare una generazione": anche secondo me è così."
> (P.11, Giorgio, 14 anni, Palermo)

> "Qualsiasi posto potrebbe essere pericoloso, alla fine, ma qui c'è la mafia, e quindi…cosa ne penso? Non sono io a cambiare la mente delle persone, perchè io penso che sia sbagliato, però alla fine si sa, che ci sono molte persone, sopratutto a Palermo, che per loro, appunto, è un punto di forza.."
> (P.16, Azzurra, 17 anni, Palermo)

Perseverando nella medesima *forma mentis*, riguardo all'importanza della scuola nel contrasto alla devianza giovanile e alla criminalità organizzata, le risposte del campione napoletano sono state molto evasive e, talvolta, negative, non attribuendo all'istruzione nessun tipo di merito. A Palermo le riflessioni emerse dalle interviste sono state invece più profonde e articolate, dimostrando, ancora una volta, una conoscenza più profonda della materia.

Sia a Napoli che a Palermo, il dato in comune che si rileva nelle risposte e che ritorna più volte in numerose interviste, è che la devianza giovanile e la militanza nelle file della micro-criminalità o della criminalità organizzata siano da attribuirsi a condizioni economiche svantaggiate o alla mancanza di lavoro: lavoro che la scuola e i titoli conseguiti non sono in grado di assicurare.

> "La scuola è importante però alla fine non ti dà tanto…già la scuola non ti dà lavoro, c'è crisi e quindi tu..magari non sono tutti, non faccio di tutta l'erba un fascio, però io credo che se tu hai bisogno dei soldi e non hai un lavoro, perchè

> appunto hai un diploma, una laurea, e non riesci a trovare lavoro, è normale che, se devi mantenere una famiglia preferisci la strada illegale…anche io lo farei se avessi una famiglia."
> (P.18, Francesca, 17 anni, Palermo)

I più propositivi e fiduciosi nell'istruzione sono stati due ragazzi di Palermo, che hanno avuto esperienze personali avendo subito attacchi mafiosi, e che quindi si sentono più vicini di tutti gli altri alla tematica in oggetto.

> "Io ho fatto pure il progetto con AddioPizzo…e si, la scuola è importante, perchè si può migliorare…mio padre aveva una salumeria, poi un negozio di abbigliamento, e glieli hanno bruciati…"
> (P.12, Daria, 15 anni, Palermo)

> "E' come dicevo prima…la scuola può salvare una generazione.
> Mio nonno gli sono venuti a chiedere il pizzo e non gliel'ha datto, e gli hanno incollato tutti i catenacci: ma lui mica ci ha fatto niente, ha cambiato i catenacci…"
> (P.11, Giorgio, 14 anni, Palermo)

6.5. Cosa dicono gli operatori intervistati

La trattazione di quanto emerge dalle interviste con educatori, operatori, docenti, etc. verrà svolta in questa sede come è stato fatto con le interviste dei minori, ovvero per tematiche affrontate.

6.5.1. Scuola e famiglia

Le due macro-aree di maggior interesse sono appunto l'universo "scuola" e quello "famiglia".

Procedendo con quanto emerso riguardo la scuola, i "testimoni privilegiati" si sono espressi in modo molto differenziato: mentre per alcuni la scuola è vissuta come un contesto privo di colpe ma comunque "limitato", anzi, "limitatissimo" nelle sue risorse e nelle sue possibilità, per altri, una minoranza, la scuola è da indicare come il colpevole del fenomeno della dispersione scolastica.

> "Ma non è che è una colpa della scuola, la scuola è organizzata in un certo modo e sappiamo che in questo momento è al suo minimo storico, nel senso cioè…in questo momento manca di progettualità, nel passato invece ci sono state delle progettualità che hanno voluto praticamente diminuire fortemente, partendo proprio dalla scuola, la dispersione

scolastica: partendo appunto dalla scuola hanno cercato di riportare i ragazzi dispersi all'interno dei contesti scolastici avvalendosi della rete d'istituzioni del territorio che li potesse aiutare in questa azione. […]
Dal punto di vista del rientro dei ragazzi all'interno della scuola si sono ottenuti risultati, nel senso che si era abbassato il trend dispersione, soltanto che poi la scuola non ha saputo trattenerli al suo interno, nel senso che: non basta farli rientrare all'interno della scuola ma occorre anche che la scuola modifichi all'interno la sua organizzazione e risponda all'esigenza di questi ragazzi, che sono esigenze molto particolari e quindi che attengono la flessibilità. Un tipo di apprendimento non statico ma dinamico…che avvicini anche l'apprendimento alla vita eh, non soltanto un apprendimento di nozioni asettico e trasmesso in un assetto d'aula, e naturalmente, questa cosa, la scuola, non ha saputo affrontare, ne la poteva affrontare secondo me, anche perche questo significa una riconversione di tutto il personale docente che non è preparato a fare questo tipo di didattica."
(T.P.17, Rosalba, Palermo)

"La scuola dovrebbe utilizzare l'educazione e l'istruzione per formare il più possibile giovani cittadini e cittadine, giovani menti con possibilità di progressione e sviluppo…questo dovrebbe essere. Inclusione sociale, spendibilità, chance occupazionali, in Italia o all'estero: questo dovrebbe essere l'a-b-c della scuola…
Poi, tra la carenza di fondi, che comunque è diventata proprio strutturale, e il disagio quotidiano, sperimentato anche dagli insegnanti nei quartieri, cosa fa la scuola è cosa fa la singola scuola nella giornata…
A volte la scuola, cioè, la scuola giorno per giorno si inventa un intervento educativo da poter fare perché quella giornata particolare accade qualcosa, ad uno o più ragazzini, con una o più famiglie.
In genere dovrebbe appunto educare, fornire, formare, sostenere. Spesso però non hanno idea di dove andare, perché effettivamente, nello stesso giorno, capitano a volte 2, 3, 4 situazioni critiche, che non riescono a gestire, nessuno.
(T.P.18, Valentina, Palermo)

"Bisognerebbe evitare interventi cioè, diciamo, che vanno sul disturbo ma non sulla causa: quindi vado a lavorare sul ragazzo che non va bene a scuola, ma non andiamo a capire dove nasce il problema del disagio scolastico, che è un disagio che invece può nascere, e nasce in molti casi, sopratutto in questi contesti, dalla famiglia, dalla dimensione culturale, ma purtroppo, diciamo, nasce anche all'interno di una scuola che, per carenza di strumenti ma anche per carenza di, diciamo, di idee, di posizionamento educativo, oggi ha difficoltà a dare delle risposte adeguate a ragazzi che stanno cambiando."
(T.P.21, Francesco, Palermo)

Come si evince senza difficoltà, viene sollevato dagli intervistati, sia a Napoli che a Palermo, il problema dei fondi, che è un problema reale: perchè una scuola senza fondi non può investire in progetti complementari delle ore passate a scuola e perchè, senza un supporto economico, non può ottenere quel livello di qualità che permette di incidere positivamente sul percorso del singolo minore problematico.

"Preveniamo, facciamo più nelle scuole, che devono accogliere e quindi prevenire piuttosto che invece soltanto, o per la maggior parte direi, per chi è già in un percorso di devianza o lo ha già subito, che non vuol dire che ormai sono persi però…
eh beh, parlavamo del fatto, per esempio, di come tutti, o almeno la maggior parte dei fondi degli ultimi bandi per la dispersione, sono andati su Scampia, come se Napoli fosse Scampia, il problema fosse solo Scampia…invece non è così."
(T.P.5, Raffaella, Napoli)

Il problema di Scampia, a Napoli, viene sollevato da molti, ovvero tutti coloro che operano negli altri quartieri disagiati di Napoli, come San Giovanni a Teduccio o la Sanità, o ancor più Barra: si avverte una frustrazione forte, degli operatori di queste aree, perchè pare che tutta l'attenzione mediatica e quella economica siano dirottate sul quartiere di Scampia, in un effettivo disagio ma non più di altre zone dove gli interventi non vengono finanziati o incentivati. Questo problema non viene invece sollevato a Palermo, dove il catalizzatore di interventi e attenzioni è il "quartiere Zen".

Tuttavia, in questa "guerra tra poveri", alla fine nessuno esce vincitore perchè i problemi permangono in tutti i quartieri ad alta criticità.

Tornando a parlare della scuola, va detto che quella con cui ci si confronta oggi, sopratutto nei quartieri analizzati da questa tesi, è una scuola molto "abbandonata", una "scuola di frontiera" dove i docenti sono lasciati soli a gestire delle problematicità molto gravi e dove i fondi carenti rappresentano un ostacolo enorme all'offerta formativa.

Le classi sono spesso numerosissime, e produrre progetti educativi individualizzati risulta impossibile: questo conduce a tantissime problematiche, tra cui, appunto, la dispersione scolastica.

Il problema della docenza è un tema interessante e dibattuto, quando si parla di scuola, perchè l'insegnante è colui che ha un approccio più continuativo e duraturo con il minore, che fa parte integrante della sua quotidianeità, e questo dovrebbe indurre il corpo docente a rendersi più partecipe e meno autoreferenziale, soprattutto nei riguardi dei minori che nella vita di ogni giorno vivono già molto disinteresse.

I docenti, soprattutto su Palermo, vengono indicati come non in grado di gestire determinate situazioni, tanto che c'è chi ha proposto una graduatoria specifica per gli insegnanti desiderosi di insegnare nelle "scuole di frontiera", dove la pressione psicologica, lo stress, l'impegno da profondere sono tanti e c'è la necessità di sapere gestire le criticità e le vicende drammatiche di alcuni alunni.

Questa gestione può avvenire solo se, effettivamente, l'insegnante è in grado di reinventare il suo ruolo, di capire come agire e inventare nuove modalità per porre in essere il progetto educativo.

> "Nessuno gli ha mai insegnato a fare cose alternative, a questi insegnanti, quindi ci sono ancora diversi a dire che non è loro compito, quello educativo, ma è quello della trasmissione, diciamo, dell'apprendimento e basta.
> Non si riconoscono neanche in questa responsabilità educativa, addirittura ancora adesso nelle scuole. Quindi, è una questione anche di cultura: a parte, diciamo, la valutazione politica…che è veramente negativa, nel senso che non pone nell'agenda assolutamente la questione scuola come una questione prioritaria del paese, che invece è una questione fondamentale, e sotto gli occhi di tutti, ed è uno snodo forte per le nuove generazioni..ma pare che questo non preoccupi i nostri politici non gliene frega niente quindi in questo momento sono abbandonati a loro stessi.
> […] Queste classi camminano sulle gambe degli insegnanti e se gli insegnanti non sono all'altezza, non sono proponibili questE sperimentazioni, quindi loro dovrebbero rendersi conto che dovrebbero fare delle graduatorie specifiche per questi professori che hanno questa motivazione, questa competenza, questa attitudine a trattare con i ragazzi difficili.
> Ci vuole una competenza un attitudine, una forte motivazione, mi sono spiegata? E questo non siamo mai riusciti a ottenerlo dalla scuola, mai. E quindi non siamo mai riusciti, in realtà, a dimostrare che forse, a fare una scuola diversa, riusciamo comunque a raggiungere questi nostri ragazzi dispersi."
> (T.P.17, Rosalba, Palermo)

> "Parliamo di bambini che non sapevano neanche coniugare i verbi…carenze veramente strutturali. Ma non possiamo dire che le insegnanti non lavorassero in classe, anche le maestre. Quindi era come se tutto il fuori, tutto quello che era esterno, fosse riuscito ogni giorno a cancellare quelle tracce che, in qualche modo, erano state poggiate…quindi, c'era questa disperazione e frustrazione costante nelle maestre, nel riscontrare che tutto il lavoro era andato perso, forte frustrazione, senso di abbandono, etichettamento perchè comunque "voi siete un quartiere, vivete in un quartiere, i vostri genitori.." quindi c'era anche questo prendere le distanze, come si trattasse di un oggetto che non si poteva trattare in nessun modo, quindi questo senso di estraneità, un burn-out pazzesco, e questi bambini che sono passati in prima media senza avere neanche le parole."
> (T.P.18, Valentina, Palermo)

Qui si interseca ed entra in gioco anche il contesto familiare del singolo: un contesto fortemente connotato da un'inconsapevolezza diffusa del ruolo genitoriale e da una tendenza a non intercettare le problematiche del figlio.

> "Noi spesso ci troviamo a fare un'analisi dei problemi con persone che non hanno minimamente a che fare con la consapevolezza, con i loro problemi, quindi noi abbiamo fatto per esempio degli interventi per lo sviluppo delle competenze dei genitori ma i genitori non si rendevano conto che noi li stavamo aiutando a svilupparsi, quindi l'hanno vissuta come un'interferenza, un'invasione di campo… alcuni sono venuti a chiederlo, ma non è stato facile.
> In una vita fondata continuamente sulle emergenze del giorno, vite che comunque si prolungano nei figli così come sono state vissute, poi è difficile riuscire a prendere la distanza e capire che quella cosa, in effetti, è bizzarra, fuori tempo, strana, pericolosa…anche perchè per loro è normalità."
> (T.P.18, Valentina, Palermo)

Infatti, le famiglie di questi ragazzi, come sottolineato più volte, sono famiglie con gravissime criticità: famiglie che non sanno porsi ne nei confronti dell'insegnante, ne nei confronti degli educatori che prendono in carico il minore o che lo includono in un progetto; famiglie che talvolta necessitano esse stesse di essere incluse in progetti di educazione alle "genitorialità" e che sono spesso le dirette responsabili del fallimento scolastico del loro figlio.

Non solo: anche il ruolo dell'insegnante viene costantemente demolito dal genitore, deleggitimato di ogni autorità perchè il genitore tende ad incolpare costantemente il docente per gli insuccessi scolastici del figlio, piuttosto che affrontare la problematica in modo diretto ed assumersi le responsabilità dei propri fallimenti genitoriali.

> "Mah, ci sono anche i genitori che non insegnano, nel senso che non li svegliano la mattina, etc…insomma, dipende molto anche dai genitori.
> C'è proprio una mancanza di amore per la scuola, anche i rapporti con noi, con alcuni, sono quasi sempre pessimi, perché tu non hai mai ragione, i figli devono sempre essere giustificati…"
> (T.P.6, Sandra, Napoli)

> "Per i docenti parlare con i genitori è molto, molto difficile, c'è questo modo completamente diverso di rapportarsi con la scuola: cioè, finchè vanno alle scuole elementari i genitori ne sentono comunque la responsabilità, alle scuole medie non più. Questo, insomma, è un dato che abbiamo registrato noi.
> […] E poi le classiche situazioni per cui...una cosa che sicuramente si va realizzando è poi una delegittimazione del ruolo dell'insegnante, anche da parte dei genitori, perchè secondo me fa un po' parte di un cambiamento culturale della nostra società, per cui il docente è, rispetto a com'era fino a forse 10 anni fa, che era comunque una figura da rispettare, anche di un certo livello sociale, adesso diciamo che nella percezione comune ha perso un bel po' di punti...e questo secondo me i ragazzi lo avvertono, cioè, nel momento in cui il docente non è rispettato a casa tua, o comunque dai tuoi genitori, e non ti viene insegnato a rispettarlo, si fa ancora più fatica."
> (T.P.16, Rossella, Palermo)

I genitori sono spesso troppo giovani, a loro volta figli di ragazze madri, e tendono a riprodurre sulla prole le loro esperienze di vita, ovvero la scarsa istruzione scolastica, il matrimonio precoce e le gravidanze di conseguenza. Ma si tratta perlopiù (e questo è un dato valido per entrambe le territorialità analizzate) di genitori giovanissimi che non sono in grado di essere figure portanti per i loro figli, perchè ancora nel pieno della loro stessa "adolescenza", come sottolinea per esempio

la Vice-Preside di una scuola di Napoli, facendo l'esempio dei social network ed evidenziando il fatto che spesso le madri sono le prime vittime di un rapporto deviato nell'uso di internet, fenomeno sempre più dilagante e fuori da ogni controllo.

> "Ci sono le nonne, che sono tutte giovani, il che vuol dire che probabilmente manca il pezzo dell'evoluzione di una persona, che è l'andare a scuola fino ai 19 anni…"
> (T.P.5, Raffaella, Napoli)

> "Apparentemente sembrano evoluti, che hanno raggiunto una sorta di parità, invece poi ne buscano ancora dai mariti, e la loro parità consiste nel fatto che spesso possono uscire e andare a giocare a carte fino alle 2-3 di notte, che hanno facebook…questo è cambiato, rispetto al passato.
> […] Vedi anche l'uso del computer, devi dire alla mamma "signora stia attenta al bimbo perché sta troppo tempo", fino alle due, le tre di notte…apparte la stanchezza, anche la pericolosità, se non c'è un adulto, ce lo devi dire…ma lei non se accorge perchè, boh, dorme o forse è fuori, non so, oppure addirittura perché dietro ai figli si nascondono i genitori, a chattare col compagno di classe, e vedi che la mamma risponde lei, e vedi che lei entra e si sostituisce al figlio…ma cose assurde. C'è proprio una confusione di ruoli."
> (T.P.6, Sandra, Napoli)

> "Anche e soprattutto uno dei problemi è che l'età dei genitori si è molto abbassata. Loro ormai, per la scuola, per questa fascia di utenza, per loro la scuola è un momento di deposito per i loro figli alla scuola, li lasciano per quelle 4 o 5 ore, per loro è una liberazione più che altro.
> Nonostante vengono continuamente chiamati dalla scuola, sopratutto per motivi disciplinari, rimangono sordi…cioè, debbono essere continuamente chiamati fino addirittura alla minaccia.
> Non c'è molta collaborazione, anzi, io l'ho vista minima se non nulla per la mia esperienza."
> (T.P.13, Paolo, Napoli)

Il problema del rapporto con i genitori si riflette anche nel contrasto dei minori alle "regole" di qualunque genere, ciò che infatti li porta a considerare la scuola come una "prigione" o un luogo non gradito. C'è proprio un'insofferenza enorme alla regole.

In questo caso, sia a Napoli che a Palermo, si assiste a due schieramenti contrapposti, ovvero chi giustifica, in un certo senso, l'insofferenza alle regole giudicandola normale, data la fascia d'utenza su cui si va ad intervenire, e chi, invece, sostiene che la scuola deve continuare ad affermare le regole che in famiglia non vengono perorate ne imposte, perchè il ruolo della scuola non dev'essere

quello di facilitare ma quello di educare: la scuola deve prevenire la devianza, non favorirla sottraendo i minori alle regole. Qui si avverte proprio uno scontro tra personale scolastico ed educatori.

> "(La scuola) Ha un ruolo fondamentale nel prevenire la devianza, i comportamenti criminosi, però la scuola, in quanto comunque ci sono delle regole è rifiutata da alcuni ragazzi che vivono la strada…perchè uno vuole pure essere molto liberale, però un minimo di regole ci deve essere, sennò si crea confusione…ma non hanno regole, neanche a casa…"
> (T.P.6, Sandra, Napoli)

> "Loro vivono in un contesto, diciamo così, qualora gli vengano imposte delle regole da rispettare loro, già dal contesto familiare, escono da questa normativa, figuriamoci se la scuola per loro può essere un imput…loro vivono le regole con molta sofferenza: già dal contesto in cui vivono, il contesto familiare (e secondo me, là, regole non ce ne sono minimamente) figurati quando gli vengono imposte da un ente, da un'istituto che loro debbono obbligatoriamente rispettare…può succedere di tutto. Sono molto, molto insofferenti proprio su queste cose."
> (T.P.13, Paolo, Napoli)

> "Troppe regole, ma quello è vero…perchè quelle sono regole imposte, sono regole non capite, sono regole scelte da persone che, secondo me, in realtà, non sanno nemmeno questi bimbetti che vivono, quotidianamente, che non li seguono…se li vedessero sicuramente saprebbero trovarlo il modo per fargli capire che di regole si vive, perché la libertà è bella, è bellissima, ma non puoi fare tutto quello che ti passa per la testa, perché se tu ti prendi tutte le libertà del mondo, e l'altro nel frattempo poi soccombe, sta male, tu te ne devi rendere conto.
> Se tu invece li metti solo nella condizione mentale di non potere, non potere, non potere, ma loro poi si sentono sobbarcati da questa condizione. Glielo devi spiegare, sopratutto a bimbetti come loro: ci vuole voglia, ci vuole pazienza, ci vuole una forza inaudita."
> (T.P.11, Ilaria, Napoli)

> "Automaticamente quando tu gli chiedi di seguire un percorso in uno spazio chiuso, strutturato, fatto di regole, come accidenti caspita ci si possono mai muovere?
> Ad esempio una cosa che tu osservi immediatamente, i bambini delle elementari ma anche delle scuole medie, in classe seduti ai banchi di scuola, più di mezz'ora non ci stanno. Il primo impatto qual'è: che sono dei selvaggi. La spiegazione reale qual è: che non ci sono abituati. Non sono dei selvaggi, non sono svogliati, non sono stupidi, non è che non hanno voglia di studiare: non sono abituati a stare cinque ore davanti ad un banco e a tenere l'attenzione vigile su delle cose."
> (T.P.15, Salvatore, Palermo)

> "Nel senso che ci sono anche casi di alcuni ragazzi, ragazze sopratutto, che a casa sono super impostate, nel senso che hanno anche tutta una serie di responsabilità che non sarebbero nemmeno adatte a ragazze della loro età, per cui stanno con i fratellini più piccoli, devono gestire un po' la casa, hanno tutte queste responsabilità e hanno 11-12 anni, e invece poi a scuola è il momento in cui possono un po' fare i bambini, e allora scatta…"
> (T.P.16, Rossella, Palermo)

Un'ulteriore problema emerso, e che vede sempre in prima linea la

"famiglia", è la scarsa collaborazione che interviene da parte di quest'ultima quando viene spinta a partecipare alla vita scolastico del figlio: quando le associazioni operanti sul territorio hanno cercato, in collaborazione con le scuole, di includere nei progetti anche le famiglie dei minori, il risultato è stato piuttosto negativo, quando non addirittura drammatico.

> "Quest'anno noi ci siamo scontrati con delle famiglie davvero poco disponibili, come non ci era mai successo, avverse al dialogo: famiglie che sono lontanissime dal comprendere e dall'apprezzare il valore dell'istruzione."
> (T.P.20, Ganda, Palermo)

Questo va letto come un ulteriore segnale del fatto che, se si vuole intervenire sui minori, bisogna prima di tutto intervenire sulle famiglie, lavoro particolarmente gravoso e non privo di criticità.

E' indubbio inoltre che il rapporto "scuola-famiglia" e la triangolazione "scuola-famiglia-mondo associazionistico" abbiano bisogno di essere affrontate in maniera più netta e specifica e di costruire maggiori ponti di collegamento tra un universo e l'altro, perchè solo con un lavoro di coesione e collaborazione è possibile contrastare fenomeni come dispersione e abbandono scolastico, ma anche bullismo, devianza giovanile e via dicendo.

> "Poi alla fine il denominatore comune di tutte queste vicende familiari, ugualmente devastanti, ma per motivi molto differenti, è stata proprio l'incapacità di coinvolgere la famiglia, da una parte noi c'abbiamo provato, ma è stata proprio la famiglia che non è stata disponibile, perchè abbiamo provato tanti canali."
> (T.P.20, Ganda, Palermo)

Riguardo, infine, alla struttura e alla conformazione della scuola, al fatto che debba o meno modificarsi, anche qui si è riscontrata quasi in tutto e per tutto l'unanimità su Napoli e Palermo, apparte un paio di eccezioni.

La scuola viene vissuta come un'istituzione che ormai è considerata, nella sua struttura attuale, come "obsoleta": dovrebbe cambiare impostazione, dovrebbe modificare i suoi metodi e dovrebbe aprirsi al "nuovo", perchè fondamentalmente deve ora trattare con alunni che ricevono stimoli continui dalla società e che pertanto, se si vuole trattenerli a scuola, devono avere gli stessi stimoli anche

all'interno dell'istituzione scolastica. Si parla quindi di "didattica informale" o di "educazione non-convenzionale", ovvero quelle forme di educazione che introducono qualcosa di innovativo e che vanno anche a tradursi in stimoli maggiori e riflessioni profonde per i minori, come è stato sperimentato con i laboratori teatrali, musicali, di arte-terapia, di scrittura creativa, pedagogia circense e via dicendo.

> "Io sono convinta che sicuramente introdurre nella metodologia didattica della scuola degli approcci di educazione non-formale sarebbe sicuramente una marcia in più, trall'altro non soltanto in termini di strumenti ma anche in termini di argomenti.[…]
> E' una questione non solo di strumenti, ma di cercare di svecchiare, di affrontare dei contenuti che non sono soltanto quelli dati una volta per tutti, ma che facciano anche un po' più parte della contemporaneità, perchè comunque quando fai fatica a tenere l'attenzione di una classe ti può aiutare il fatto di avere la possibilità di mettere in campo strumenti di didattica non-formale...anche quando lavoriamo con gli adulti noi, come organizzazione, cerchiamo di utilizzare strumenti nuovi e coinvolgenti, che secondo me fanno la differenze: ti permette anche di sperimentarle, le cose, per viverle in una situazione simulata, con delle reazioni che sono vere."
> (T.P.16, Rossella, Palermo)

> "La comunità europea ci dice già da tempo che noi dobbiamo fare in modo che nella nostra educazione convenzionale, quindi il nostro sistema didattico convenzionale, vengano inserite delle materie che sono trasversali e che servono, in qualche modo, a formare i ragazzi anche ad una cittadinanza più partecipativa, ad un'assunzione di responsabilità e a conoscere dei temi. Per questo da tempo la comunità europea preme perchè le associazioni si mettano in rete e sviluppino percorsi di educazione allo sviluppo nelle scuole. Dopodichè forse l'educazione non basta anche perchè il mondo esterno va talmente veloce che non basta più perchè la scuola è visto ormai anche un pò come distante, un pò nelle retrovie.[…] Io credo dunque che sia importantissimo fare questi laboratori, anche perchè mette in rete due realtà, due professionalità come quella del docente e dell'educatore, quindi un esempio concreto di come si può lavorare insieme."
> (T.P.5, Raffaella, Napoli)

> "Dobbiamo cambiare qualcosa. Per avvicinarci a loro per forza dobbiamo modificarci. E perciò ce ne dobbiamo andare noi vecchietti…eh no, perché il gap è sempre più forte, sempre molto ampio."
> (T.P.6, Sandra Napoli)

> "Le scuole si impegnano il più possibile…la scuola e gli insegnanti sono vituperati nel senso di "non saper intervenire con i ragazzi a rischio", ma in realtà l'insegnante non è formato per fare l'educatore: l'insegnante, anche il più bravo, è formato per insegnare. Ovviamente l'istruzione non prescinde dall'educazione, però educare non coincide perfettamente con istruire, anzi. E quindi la scommessa veramente sfidante è dotare gli insegnanti di capacità di metodologie alternative, rispetto ai metodi classici, per entrare in relazione con i ragazzi e trasformare i contenuti, quindi insegnare le cose che devono insegnare in una maniera differente, attraverso laboratori, etc."
> (T.P.18, Valentina, Palermo)

C'è anche chi è "fuori dal coro", una minoranza, seppur autorevole, che sostiene che la scuola vada bene così com'è ma sia il periodo storico ad avere

un'incidenza molto negativa su come il minore vive la scuola:

> "Noi non facciamo didattica alternativa, anzi, noi cioè crediamo proprio nella didattica classica…non si deve innovare niente, perchè ci sarebbe tutto, in realtà. […] C'è un problema secondo me molto più esteso, cioè…problema di incomprensione tra generazioni, più che altro, cioè la figura adulta, quella che sta più messa male in questo periodo, infatti il nostro sostegno, per questo, è anche all'insegnante. Noi lo vediamo molto nell'ottica della crisi della 'funzione adulta'. […]
> E' una crisi a livello più generalizzato che poi si trasmette a tutti i livelli."
> (T.P.1, Claudia, Napoli)

6.5.2. L'Associazione e il Progetto

Non ci si soffermerà a lungo su questo paragrafo, perchè fondamentalmente già molto è stato detto nel capitolo precedente, in cui si è approfondito la struttura dei progetti analizzati, i partner che hanno collaborato e le considerazioni in merito da parte degli operatori dei vari progetti.

Ciò che preme evidenziare, in questa sede, è più che altro "come" gli operatori hanno vissuto la progettualità dei laboratori e se ritengono che, per lavorare sul territorio, la chiave siano attività di didattica non convenzionale e la collaborazione con la scuola, che risulta una partnership produttiva, nonostante alcune esperienze partite in sordina e poi decisamente migliorate grazie alla ricerca, conclusasi positivamente, di un territorio comune.

Come si evince, la scuola *in primis* ha operato dei cambiamenti, a livello locale, accogliendo progetti validi ed aprendosi a nuove esperienze formative, e questo è sicuramente un dato favorevole, contrariamente alla scuola "escludente", che vuole espellere il problema rappresentato dal minore problematico, piuttosto che risolverlo.

> "E' come se ci fosse un cortocircuito del pensiero, e chiaramente questo c'è ad ogni livello, questo c'è anche per quanto riguarda il livello della scuola, che a volte ha un'unica soluzione del problema: l'espulsione.
> Poi ci sono le scuole che collaborano, anche dal punto di vista dell'organizzazione scolastica, anche di costruzione e cambiamento della domanda, perchè dal semplice "io ti do questo problema perchè non lo voglio vedere più, perchè mi fa anche male vedere che sono inefficace", al fatto che comunque la scuola si comincia a porre come interlocutore più competente, nel rapporto con noi operatori, nel rapporto con i ragazzini, nel rapporto con le famiglie."
> (T.P.20, Ganda, Palermo)

I risultati sono stati positivi per molti degli operatori, i progetti portati avanti

fino ad ora hanno mostrato la strada per implementare "buone pratiche" ed andare ad intervenire sul problema della dispersione e del disagio scolastico di molti ragazzi dei quartieri svantaggiati.

Come si evince da molte interviste, il problema può essere letto in almeno due modi: un interesse non adeguatamente sviluppato da parte degli alunni o un disinteresse dato dalle condizioni di partenza, dove è maggiormente difficile intervenire.

> "L'esperienza come quella che noi stiamo portando avanti è anche un'esperienza, definiamola simbolica, cioè è un'esperienza che ci dice che non è un problema del disinteresse dei ragazzi ad attivare processi anche di formazione non-formale o informale, perché noi sappiamo che si cresce non soltanto stando seduti sui banchi di scuola, ma facendo pratiche di formazione anche sul non-formale e l'informale, che poi è il settore su cui noi siamo più fortemente orientati…il nostro scopo non è di fare scuola di formazione ma di aiutare i ragazzi a crescere.
> Quindi in questo percorso, quello che può dire un'esperienza come la nostra così come altre che lavorano nello stesso ambito, è che i ragazzi, se opportunamente interessati, se ricondotta l'azione ad un progetto personale, e di vita, e anche lavorativo, se si lavora sulle abilità che diventano intraprenditoriali o propedeutiche all'inserimento lavorativo, i ragazzi partecipano, rispettano l'ambiente e valorizzano gli adulti che lavorano con loro.
> Cioè la nostra esperienza, se la vogliamo riassumere, è quella di ragazzi che, intanto riconoscono gli operatori, gli adulti che stanno con loro, come maestri, come punti di riferimento; che riconoscono il contenitore educativo che noi gli abbiamo offerto come un contenitore utile alla loro crescita; che vedono la nostra proposta educativa, sopratutto artistica e culturale, come una proposta utile non tanto per cambiare vita, perché tanto il cambiamento di vita…per poter pensarsi dentro un progetto personale e quindi poter un giorno avere, sia una dimensione di piena cittadinanza sia una dimensione economica adeguata: se non altro attivano dei processi di pensiero che non li omologano ai ragazzi del territorio."
> (T.P.21, Francesco, Palermo)

Altra tematica, emersa durante le interviste condotte, è senza dubbio il senso di "auto-referenzialità" da cui scuole e associazioni devono uscire per entrare in un'ottica collaborativa e di rete, volta anche a modificare l'approccio nei confronti dell'utenza interessata. Infatti, sebbene si vada ad incidere su contesti fortemente connotati in maniera negativa, è pur vero che bisogna partire dal considerare ed avere rispetto del positivo. Solo se ci si approccia, sul territorio, in maniera scevra da pregiudizi, senza fare scendere l'intervento "dall'alto", si può ottenere un successo che permane nel tempo. Interessantissimo, a questo proposito l'intervento di Salvatore, educatore e assistente sociale, responsabile del progetto "PartecipAzione":

"Cioè, un errore che bisogna sempre evitare è cercare di non valutare ciò che osservi secondo i tuoi modelli e i tuoi parametri. E' vero che tecnicamente…io faccio l'assistente sociale: se devo fare una valutazione del rischio ambientale ho dei parametri che mi dicono, insomma, che sono oggettivi,però è anche vero che se devo valutare un modello familiare, non posso considerare che un modello è sbagliato semplicemente perché è lontano dal mio, o dai miei canoni, perché ognuno di noi fa delle valutazioni sulla base della propria esperienza. […] Non posso considerare sbagliato un modello perché rispetto al mio è estraneo, al contrario, se voglio lavorare nel territorio, sul territorio, è per evitare la sindrome di onnipotenza del super eroe, che la verità ce l'ho solo io e voi siete delle piccole merde, devi approcciarti guardando la risorsa e il positivo che trovi. Perché se tu parti dal problema stai dicendo che l'altro ha un problema, quindi già lo stai schiacciando. E poi gli dici "io ti aiuto a venirne fuori perché io sono superman, io volo, c'ho la vista a raggi x e ne so più di te, sono fantastico, e quindi io, super eroe, aiuto te a venire fuori dal problema". Se invece parti da da una lettura del positivo, è al contrario: io non sono il super eroe, tu hai un elemento positivo, partiamo da quello e sviluppiamolo… così stai anche riconoscendo una dignità, una capacità, un talento. Non è indifferente l'approccio. Perchè, sai, dopo 20/30 anni che dici alla gente che siete delle merde e avete bisogno d'assistenza e d'aiuto, poi la gente un po' ci crede, e poi su che cosa lavori? sulla visione negativa che tu stesso gli hai trasmesso tramite il tuo lavoro? cioè, è un cane che si morde la coda. Non puoi farlo.
Poi nasce il problema - il problema, l'esigenza- di fare rete, e di lavorare insieme: perché c'è la necessità, in una complessità di realtà, di attaccare questa realtà sotto diversi aspetti e da più punti, cioè la cambi se ci lavori con il fuoco incrociato, ecco.
E poi, ecco, secondo me l'ottica vincente è anche fare tutto in una prospettiva di normalità, cioè non stai facendo una cosa straordinaria: stai semplicemente chiedendo una normalità e stai lavorando in termini di normalità. Non è straordinario fare doposcuola, non è straordinario fare un laboratorio di progettazione partecipata, dovrebbe essere normale nel quotidiano fare una cosa del genere: qui non lo è. Lo fai con un'ottica di pacatezza, tutto qui. Perché se lo rendi una cosa fantastica ed eccezionale, poi sai il rischio è di diventare l'eccezione, appunto. E poi giustifica il fallimento: perché è vero che quello è andato bene "ma è l'eccezione". No col cavolo, non dev'essere l'eccezione, dev'essere il quotidiano, la normalità. Facciamo sì che il fallimento sia l'eccezione, ecco."
(T.P.15, Salvatore, Palermo)

Detto ciò, bisogna anche aver rispetto della figura dell'operatore, una professionalità spesso bistrattata e sottoposta a pochissimi riconoscimenti formali, il cui lavoro non viene adeguatamente considerato. Infatti, i professori non sono gli unici a soffrire di burn out e stress, nel campo dell'educazione, come risulta evidente dalla testimonianza di Nicola di "Maestri di Strada":

"I ragazzi ti provocano continuamente…come se tu mi fai un regalo ed io lo butto nel cestino. Questo, più la precarietà degli operatori, più comunque il cinismo molto forte di chi invece è integrato perfettamente nel sistema lavorativo, cioè i professori, i presidi, i politici, che comunque usano in maniera strumentale se non, addirittura, ignorano il lavoro che fanno gli educatori e gli operatori, porta l'operatore, ciclicamente ad uno stato di burn out, e quindi cioè, il campo emotivo diventa preponderante.

C'è sempre una situazione di precarietà, per gli educatori più che mai. Gli educatori sono, secondo me, la figura più sottoposta a stress."
(T.P.2, Nicola, Napoli)

In generale, ciò che emerge chiaramente dalle interviste, sia a Napoli che a Palermo, è la positività dei riscontri delle collaborazioni tra associazioni territoriali, che mettono in campo la loro professionalità e le loro innovazioni proponendo attività di varia natura e interesse, e le scuole, che aprono le proprie porte al "territorio" e si lasciano "insegnare" e aiutare nel difficile compito di trattenere o riportare i minori a scuola.

La sfida che riguarda una collaborazione prolungata e duratura è ancora aperta e può essere definita in termini positivi solo dal supporto del Ministero che, riscontrando i dati positivi ottenuti dalla totalità di questi progetti che impegnano in prima linea operatori e docenti, può decidere di implementarne le *"good practices"* e dare risorse economiche, un nuovo impianto e una nuova forma alla scuola, pronta a divenire un luogo di incontro e scambio esperienziale e di professionalità diverse che lavorano unite per un solo obiettivo, e alle associazioni territoriali che svolgono tutto quel lavoro che sta dietro il recupero scolastico in quartieri ad alto tasso di dispersione scolastica.

"Questo è, diciamo, è paradossale, sopratutto in un momento storico come questo in realtà come le nostre, che devono attivarsi per trovare i fondi per andare avanti…cioè, disconoscendo il grande lavoro e il grande ritorno, in termini di utilità, in termini economici, del nostro lavoro, perché un centro come il nostro, che ha lavorato e lavora su ragazzi che hanno gravi difficoltà, ma anche una grandissima propensione, rischio, di coinvolgimento in attività criminose, diciamo, vengono lasciate senza…anzichè moltiplicare le esperienze, guardare ai territori, in questo momento quello che di buono c'è si azzera.[…] Quindi le agenzie educative sono riuscite e riescono a condividere un percorso, a dare senso, soprattutto a motivare e sostenere il ragazzo sopratutto sull'efficacia del percorso, i risultati sono sempre stati largamente positivi: questo è quello che purtroppo molte istituzioni e molte agenzie educative non riescono a recepire per quel tarlo dell'autoreferenzialità che, in molti casi, diciamo, copre l'incapacità delle persone di confrontarsi con altri, di mettersi in gioco ma anche di impegnare apparentemente più tempo.
(T.P.21, Francesco, Palermo)

6.5.3. Il quartiere e la criminalità organizzata

Anche riguardo alla tematica del quartiere, e più in generale della "vita di strada" che influenza le condotte di molti minori dei quartieri più svantaggiati di Napoli e Palermo, il modo in cui nascere e vivere in un certo contesto socio-culturale influenzi in un modo o nell'altro la vita di un individuo, c'è stata estrema uguaglianza di pensiero.

Il quartiere, vissuto da alcuni dei minori intervistati come un contesto "familiare" che ti educa alla vita vera e propria, ovvero quella "di strada", ha una connotazione ben precisa quando si parla di "periferia", e quindi di "quartiere periferico", intendendo con ciò un quartiere con innumerevoli criticità socio-economiche.

> "Si parla molto più che di periferie in termini geografici, di periferia sociale: cioè la periferia sociale configura tutti quelli spazi, a prescindere dalla loro collocazione geografica (ecco perché anche il centro può essere considerato periferia)…quindi configura tutti quegli spazi che sono comunque emarginati, dimenticati, in cui c'è un tipo di povertà diffusa, e che quindi si configurano come periferie in termini sociali, non in termini territoriali. […] Ed è una teorizzazione molto interessante, perché poi in realtà ti fa capire che il fenomeno sociale non è legato al luogo, è legato al tipo di sviluppo che tu immagini per la tua città o per le zone della tua città, al tipo di struttura che gli dai, al tipo di funzionamento che inserisci: ecco perché secondo me è molto più affascinante ed è anche molto più utile parlare di periferie sociali ad oggi. Perché questa discrepanza centro-periferia ormai è saltata: cioè, c'è una povertà così diffusa che…e che trall'altro devi vedere alla luce delle nuove povertà, perché la povertà non puoi neanche più configurarla in termini economici. […] C'è proprio una povertà DI relazioni… ecco, anche lì, il concetto di povertà sociale no? quindi povertà di relazione, povertà di strumento, povertà comunicativa, povertà che poi incide sui diritti in termini di accesso ai servizi piuttosto che ad una serie di opportunità…ormai la semplice povertà economica sembra una passeggiata, è sparita: sparita nel senso che non è detto che sia necessariamente in primo piano."
> (T.P.15, Salvatore, Palermo)

Se, quindi, la periferia viene vissuta più come periferia "sociale" ed anche quartieri del centro vengono ormai considerati come "disagiati" e "marginalizzati", l'intervento deve diventare più intenso ed efficace, e deve andare ad incidere su una platea di utenza più vasta, varia e stratificata.

Al problema della periferia sociale si associano poi anche problemi di ordine meramente pratico, che vanno ad intersecarsi con il valore dell'istruzione e quello della legalità, come sottolinea Salvatore per quanto riguarda Palermo:

> "Proviamo a fare un ragionamento a monte più generalizzato e fantasioso, diciamo: se noi abbiamo fenomeni di precoce adultizzazione perchè viviamo in territori che sono socialmente emarginati, in cui hai una povertà molto forte, in cui il bisogno reale è quello di portare il pane a casa, in cui i nuclei familiari sono molto giovani e fondamentalmente anche inesperti, allora il bisogno è l'istruzione? No, il bisogno principale è l'economia domestica, è che quanti più componenti della famiglia se ne vadano a lavorare, in una condizione di lavoro precario (questo non perchè lo scelgono ma perchè è ciò che offre il mercato) e portino a casa gli strumenti per il sostentamento. Allora, se io ho mio figlio di 10-11-12 anni in contesti di adultizzazione precoci, e devo scegliere tra dargli un'istruzione o farlo lavorare in modo che porti 15-20 euro a settimana a casa, in un contesto di grave povertà, ma l'istruzione può essere il bene più importante del mondo ma io devo rispondere ad una necessità, che è quella di pancia vuota, e i libri di testo non li mangio ma devo anzi, investirci dei soldi.
> Allora è vero che il valore dell'istruzione si perde nei nostri territori, ma si perde perchè è buttato ai margini da situazioni di necessità e bisogni che sono altre."
> (T.P.15, Salvatore, Palermo)

Mentre i bisogni di prim'ordine emergono chiaramente, nei minori si radicalizza la percezione di vivere in una specie di "mondo a parte", che si scopre essere un mondo chiuso nel quartiere, senza via d'uscita, dove anche la città sembra troppo vasta e troppo grande per essere vissuta pienamente, mentre, per quanto pericoloso, il quartiere rimane un baluardo dove anche le credenze sono ormai consolidate, come appunto che studiare non serve più a trovare un lavoro, o che le attività illegali acquistano un'accezione "lecita" se servono a sopravvivere, o, ancora, la scarsa fiducia genitoriale nell'importanza dell'educazione, che di riflesso contamina ovviamente anche il minore.

> "Qui si fa riferimento ai parametri che condividono loro, non solo come famiglia ma anche come comunità…una piccola comunità: perchè poi è vero che c'è lo scollamento, tra la scuola, che è un posto dove tu impari delle cose, delle cose che "a noi" servono talmente poco, un pò perchè non ci insegnano a vivere, un pò perchè tanto lavoro non ce n'è…quindi, io, se prima mi dicevano "io voglio studiare perchè poi dopo avrò un lavoro", adesso fa molto meno presa, rispetto a prima, questo discorso, perchè anche noi lo sentiamo debole dentro di noi quando diciamo "devi studiare perchè poi..", la situazione attualmente che c'è, quando poi loro ti rispondono "perchè? tanto poi io lavoro non ne ho se non quello che fa mio padre, quello che fanno i miei fratelli, in mezzo alla strada".
> Quindi, questo scollamento, questa percezione c'è, fortissimo, poi rispetto alla questione strada come molteplicità di tanti stimoli; invece tanti altri che mancano, come la possibilità di fare sport, di confrontarsi anche all'esterno, questo conta tanto…"
> (T.P.19, Serena, Palermo)

> "Di fronte a difficoltà scolastiche, i ragazzi che stanno nel quartiere, il genitore gli dice "vai male a scuola? non ci vai più", e questo, diciamo, poi crea un grosso deficit allo sviluppo locale, perché quando decine, centinaia di ragazzi, stanno in quest'area di non formazione e di collegamento, occasionale o più radicato, con il sistema, diciamo, dell'illegalità, della devianza, il danno sociale, insomma,

diventa fortemente rilevante."
(T.P.21, Francesco, Palermo)

Il problema della vita "ghettizzata" del quartiere riguarda anche l'incapacità dei minori al desiderio, l'impossibilità di immaginarsi in una dimensione di vita altra rispetto a quella che vivono: come se sentissero che per loro non esiste alcun tipo di futuro diverso dal destino che è toccato in sorte ai loro padri e madri e ai loro fratelli. Quest'incapacità si traduce in una permanenza nel circolo vizioso di disagio socio-economico e educativo che i minori di questi quartieri problematici vivono, sulle tracce dei loro familiari. Neanche la scuola può agire in questo senso, nemmeno il terzo settore ha gli strumenti per arginare il problema, perchè, mentre sul fronte scolastico e quello sociale si agisce e ci si muove attivamente, l'immobilità del micro-sistema culturale del quartiere è capace di cancellare tutti i progressi conseguiti a scuola o nei progetti: un ulteriore motivo per investire maggiormente in percorsi che coinvolgano anche i genitori, perchè è da loro che i bambini imparano la dimensione del sogno, del progetto, del desiderio.

"Infatti, il problema della provenienza da alcuni quartieri riguarda il fatto che sembra che loro non abbiano la capacità di desiderare le cose, cioè loro, non è che dici "desidero questa cosa ma non è raggiungibile" oppure "forse è raggiungibile, vediamo come posso costruirmi gli strumenti o chiedere aiuto a qualcuno": loro sono nella totale rassegnazione, e quindi di conseguenza è molto difficile che qualcosa li interessi: è come se avessero un pò questa incapacità nell'appassionarsi alle cose, e quindi lì diventa più difficile lavorarci, devi cercare di trovare, di agganciarli in qualche modo e non trovi appigli dentro di loro.
E' veramente difficile, perchè per loro è una cosa che comunque è lontana, cioè ti ascoltano ma è una storia che con loro non c'entra nulla perchè partono dal presupposto che "per me non sarà così", che sono storie altre.
Non c'è mobilità di pensiero…"
(T.P.19, Serena, Palermo)

"La proiezione del futuro è la molla fondamentale che è il desiderio: sono ragazzini che non desiderano, e che di conseguenza non sono neanche abituati a lavorare per un fine, per ottenere un obiettivo. Anche banalmente stai studiando per l'esame di terza media, devi fare un piccolo sacrificio, tranquillamente, che si ritiene devi cercare di farlo…no, non viene colta questa cosa: ogni giorno è un giorno che si sono tolti."
(T.P.20, Ganda, Palermo)

Se, quindi, si rileva un problema di immaginazione di sé stessi, la vita cruda e reale del quartiere condiziona totalmente il vissuto dei minori che vi vivono, e qui si aggiunge il problema della "criminalità organizzata", entità presente e viva in molti dei quartieri che sono stati oggetto d'analisi del progetto.

Il quartiere è infatti il territorio ideale per lo sviluppo della micro-criminalità, gestita ad un livello più alto dalle associazioni criminali. Sicuramente questo contesto condiziona il percorso di molti minori ivi residenti, portandoli a delle derive che sfociano in vera e propria devianza, con manifestazioni di bullismo, violenze, e, talvolta, arruolamenti veri e propri da parte della criminalità organizzata per lo spaccio di sostanze proibite: la situazione diviene comprensibile alla luce del contesto socio-economico, come più volte ripetuto.

> "Si, sicuramente il contesto della strada per loro è un riferimento, è assolutamente un'influenza…alcuni di loro, trall'altro, in maniera abbastanza evidente, fanno parte di una sorta di bande, più o meno attive, più o meno violente, bande che a scuola piu o meno sono, come dire, meno evidenti ma sul territorio, nel quartiere, trovano il loro raggio d'azione.
> Quindi si, molta della loro vita, delle loro esistenze, si svolge comunque fuori dalla scuola ed inevitabilmente questo li forma, e anche probabilmente è uno spirito di sopravvivenza...io capisco anche se ad un certo punto decidi di tirare fuori le unghie, perchè insomma, alla fine ci devi stare lì dentro."
> (T.P.16, Rossella, Palermo)

> "Lo spaccio di droga ai livelli bassi è fatto di morti di fame, fatto da ragazzini che fanno quello e portano quattro soldi a casa, quattro soldi portano…cioè, da famiglie affamate, non è gente che si arricchisce e vive nel lusso sfrenato, perché sono grandi spacciatori: cioè quello è ad alti livelli di criminalità, ma nella quotidianità del territorio è fatto da gente che c'ha fame, non trova lavoro, non lo cerca neanche, attenzione, per carità, non gliene può fregare una mazza, fa quello e ci campa la famiglia: però il concetto qual è? mettiamoli in condizioni di avere, di poter scegliere uno stile di vita basato sulla legalità, sul lavoro, che non sia in nero, sui valori della famiglia, dell'istruzione, etc, etc"
> (T.P.15, Salvatore, Palermo)

Poichè il quartiere si palesa come un "mondo a parte", uno stato nello stato, in cui gli amministratori sono affiliati di clan camorristici/mafiosi che monitorano la micro-criminalità del quartiere e costituiscono quell'offerta lavorativa che manca a livello legale, il minore che cresce in quest'universo distorto tende a ritenerlo la normalità e a replicarlo, perchè convinto che non ci sia niente di erroneo o sbagliato.

> "Ovviamente un bambino che magari cresce con la madre e il padre è in galera, e la madre riceve un sostegno non dallo stato sociale, ma dallo stato dell'organizzazione informale che amministra il quartiere, cioè quel clan, quel quartiere o simili, è ovvio che anche a livello inconscio a un certo punto incamera una sorta di relazione diretta con quella organizzazione, si sente a volte protetto, a volte bistrattato, per carità!, però il ragazzino se ha un problema si rivolge a chi comanda il quartiere.
> I ragazzini di napoli sono molto svegli perché crescono in quelle condizioni e devono subito imparare i rapporti di forza che ci sono nel quartiere, siccome la polizia, la scuola, le istituzioni sono debolissime e soccombono a questi rapporti di forza, sia per necessita sia per ambizione, il ragazzo tende a imitare, relazionarsi, a chiedere aiuto a quello che comanda il quartiere, che comanda spesso qualcuno che è affiliato a un clan."

(T.P.9, Mario, Napoli)

In questo senso, fare educazione alla legalità è fondamentale e importante per scardinare certi meccanismi, per offrire angolazioni diverse e dare un futuro ai minori che crescono in queste aree disagiate: l'educazione alla legalità, che include sia la scuola che il terzo settore locale, è una delle poche soluzioni utili a ridare importanza alla dimensione dell'istruzione e a quella del vivere secondo schemi legali e giuridicamente normati dallo Stato, e non dal "Para-Stato". Ma in questo processo anche lo Stato, appunto, deve fare la sua parte andando ad intervenire sulle "scuole di frontiera" per renderle adeguatamente preparate all'accoglienza di ragazzi problematici; migliorare le condizioni economiche dei quartieri oggetto di quest'indagine o marginalizzati, in genere; garantire le condizioni di sicurezza che attualmente vengono garantite da un altro Stato sociale, ovvero la criminalità organizzata nelle sue molteplici forme.

> "La scuola come istituzione può fare ¾ del lavoro, però deve esser bene finanziata, deve avere delle strutture adeguate, personale motivavo, e tutte queste condizioni devono avverarsi in un contesto in cui la sicurezza materiale sia, in senso di protezione della tua persona e della tua integrita fisica, consapevolezza che avrai un piatto a tavola la sera, che non dovrai chiedere favori per far valere i tuoi diritti: questa è una condizione necessaria. Servono garanzie, cioè lo Stato deve garantire sicurezza del territorio, deve garantire risorse per il lavoro, per prospettive per investimenti, e alla scuola devono andare gran parte di queste risorse perchè è l'unico agente educativo che ha la possibilità di seminare questa educazione alla legalità."
> (T.P.9, Mario, Napoli)

> "Si, vabbè, facciamo educazione alla legalità, ho capito, cioè è fantastica, attenzione, nulla da dire, però mentre fai educazione devi fare prevenzione, ma devi anche lavorare sui fattori di rischio, perché se non mi elimini i fattori di rischio, alla fine non mi fai niente. Motivo per cui molte progettazioni poi falliscono: cioè, non incidono veramente sui fattori di rischi. Agiscono sul sintomo."
> (T.P.15, Salvatore, Palermo)

> "Chi fa queste programmazioni, non vivendo le realtà dei territori, pensa che l'educazione alla legalità nelle periferie sia fare qualche incontro, qualche seminario, qualche marcia, qualche canzoncina, non intervenendo sulle dimensioni strutturali. Oggi la dimensione strutturale, per noi, con l'esperienza che abbiamo fatto anche grazie al progetto di Restare in gioco, è l'esperienza dell'arte e della cultura, della bellezza, cioè riuscire a riconoscere quanto di bello c'è in ciascuno dei ragazzi, farlo emergere all'interno di contesti che sono belli, quindi attivi, e che consentono ai ragazzi di guardare il mondo in un modo diverso."
> (T.P.21, Francesco, Palermo)

Considerazioni Conclusive

"Se si perde loro (i ragazzi più difficili) la scuola non e più scuola.
E' un ospedale che cura i sani e respinge i malati."
Don Milani, da *Lettera a una professoressa*

Ho aperto questo lavoro, nell'Introduzione, con una citazione di Don Milani, e ho voluto chiuderlo allo stesso modo, perchè è una figura simbolica importante: un uomo che ha fatto molto per la scuola e per la società in genere, ma ancor più per i ragazzi difficili, quelli che nessuno voleva, quelli di cui nessuno si curava.

Come Don Milani, oggi l'esercito di coloro che lavorano per "gli ultimi" nelle zone più disagiate, socialmente periferiche e marginali d'Italia è nutrito e fatto di uomini e donne coraggiosi: coraggiosi perchè da soli si impegnano nel contrasto ad un fenomeno dilagante come quello della "dispersione scolastica", in territori letteralmente divorati da piaghe sociali enormi, dove la scuola sembra l'ultimo problema della lista, invece che il primo da dover essere risolto. Coraggiosi perché ogni giorno si impegnano duramente nonostante la persistente sensazione di abbandono e dimenticanza che li invade, causata dall'assenza delle Istituzioni che non si rendono visibili, non si schierano a supporto e sostengono che i fondi vengono regolarmente erogati ma, come mi è stato detto in sede Ministeriale, "non è colpa nostra se non giungono a destinazione…d'altronde si sa che regioni sono, quelle dell'obiettivo convergenza"; infine, coraggiosi perchè lottano con burocrazie infinite, costantemente alla ricerca di fondi e con una progettualità limitata a 2-3 anni, perchè queste sono le tempistiche dei progetti.

Portare avanti questo progetto di ricerca ha messo in luce aspetti che, prima di iniziare, non erano stati presi in considerazione come, per esempio, la constatazione che certe zone di Napoli e Palermo sembrano distanti migliaia e migliaia di Km da città come Roma, Firenze o Milano, o che ci sono ancora bambini che, nel 2014, non riescono a produrre un'immagine di loro stessi nel futuro diversa dal loro universo quotidiano.

Intraprendere questa ricerca ha costituito una vera e propria sfida, perchè vedere come le cose sono effettivamente nel quotidiano è molto più spiazzante e drammatico che leggerle in un libro, e, purtroppo, la realtà che emerge è veramente così drammatica e marginale come quella descritta in ricerche svolte precedentemente. Tuttavia la frustrazione e la stanchezza di chi ogni giorno conduce lotte sul campo in quartieri come quelli analizzati, non devono e non possono oscurare il valore, la presenza, il senso di responsabilità e l'impegno che vengono costantemente profusi da queste personalità, a scuola e sul territorio, per richiamare i minori tra i banchi di scuola e per riuscire nuovamente ad interessarli al futuro e appassionarli all'istruzione.

Quando questa tesi è stata intrapresa, l'obiettivo principale era, innanzitutto, definire opportunamente, anche basandosi sull'esperienza diretta, il fenomeno di "dispersione scolastica" e verificare e comprendere l'importante e fondamentale contributo che il lavoro di "rete" tra istituzioni e soggetti del terzo settore, tra *background* esperienziali diversi, tra insegnanti e figure professionali del sociale, apporta alla lotta alla dispersione scolastica: il lavoro insostituibile di queste professionalità è fondamentale per contrastare il fenomeno. Ciononostante, dalle interviste svolte si evince profondamente la "solitudine" che i soggetti che lavorano in queste realtà si trovano a dover provare di fronte alla gestione di una problematica così grave. Infatti, mentre gli insegnanti operano in "scuole di frontiera" prive di ogni risorsa, impegnati quotidianamente nella gestione di classi composte da 20 alunni problematici su 25, spesse volte accusati di incapacità di fare il loro mestiere e delegittimati nell'importante ruolo educativo dai genitori dei loro alunni, gli operatori del sociale non lavorano in condizioni migliori: alla frustrazione per la precarietà lavorativa si aggiunge, infatti, quella dovuta alla scarsa considerazione che il ruolo che ricoprono ha presso le Istituzioni, il corpo docente e la società, e quella da attribuirsi ad un impegno continuo che però non sempre incontra i risultati sperati.

Non solo: oltre alla solitudine degli insegnanti e degli operatori, c'è quella delle famiglie e dei ragazzi, ai margini della società e, talvolta, della comunità

stessa, incapaci, perché manchevoli degli strumenti adeguati, di far fronte a tutta una serie di problemi quotidiani come i rapporti intra-familiari e quelli con le istituzioni. Si trovano genitori, per esempio, incapaci di intrattenere un dialogo con i docenti sul rendimento dei figli, ma anche ragazzi che credono che sia lecito andare a rubare per tenere in equilibrio il bilancio familiare. Far finta che realtà come queste non esistano o pensare che il problema sia di qualcun altro, non giova a nessuno, ma anzi non fa che accrescere l'entità del problema e la sua radicalizzazione.

Con riferimento all'istituto scolastico nella sua specificità, gli aspetti che nel corso della ricerca condotta sono emersi riguardano principalmente l'obsolescenza della scuola nei quartieri più critici delle città considerate, e la sua incapacità a contrastare la dispersione scolastica con gli strumenti a disposizione:

> "E' questo il caso in cui è la scuola stessa a generare il fenomeno, perchè incapace di offrire un servizio formativo qualitativamente valido a causa dell'insufficienza o dell'improduttiva utilizzazione delle sue risorse umane e finanziarie, che finiscono appunto per disperdersi laddove non sono in grado di garantire percorsi scolastici positivi, regolari e completi a tutti i membri della comunità. Ma è anche il caso della scuola che non allontana i suoi allievi, bensì li tiene ancorati a sé e li tradisce offrendosi come non-scuola, o come scuola solo di nome ma non di fatto, poiché accetta idealmente la dispersione e la promuove in forme altre, difficilmente individuabili nell'immediato.... E', dunque, il caso della scuola che si prolunga nel tempo e nello spazio ma si svuota della sua peculiarità formativa, diventando, ad esempio, luogo di professionalizzazione precoce, di chiusura intellettuale in approcci iperspecialistici e nozionistici, di accoglienza acritica e indiscriminata delle piu svariate istanze politiche, sociali e ideologiche spesso traducibili in vere e proprie mode didatticische."[94]

A maggior ragione nei territori oggetto d'indagine, Napoli e Palermo, la scuola si dimostra impreparata a far fronte alle sfide presentate dalla società meridionale (che, ricordiamolo, è una società dotata di una cultura pervasiva e conservatrice e che vive situazioni economiche e familiari particolarmente

[94] Marescotti E., *La dispersione scolastica…,* in (a cura di) Gelati M., *I percorsi.., op. cit.,* p.103

bordeline) e di intercettare i bisogni dei suoi alunni, non detenendo gli strumenti per tenere vivo il loro interesse nell'apprendimento e, spesse volte, non essendo interessata a dotarsene. Altro discorso si può fare, invece, in merito agli insegnanti che, come suddetto, vivono situazioni molto particolari e drammatiche per le quali non sono preparati e, non ricevendo nessun tipo di supporto, si trovano spiazzati ed incapaci a gestire questa mole di lavoro: le reazioni possono essere le più varie, dal disinteresse totale all'irascibilità, dalla frustrazione al disturbo psicologico. In ogni caso, chi ne fa le spese risulta essere sempre il minore.

Anche il terzo settore sociale delle aree interessate dalla ricerca è passato sotto la lente d'indagine e ne è uscito forte e solido. Infatti, sebbene prive di fondi cui attingere (se non fosse per le Fondazioni private, importantissimi incubatori di buone pratiche, e per i fondi europei), le realtà associative analizzate hanno dimostrato una preparazione ottimale, una grandissima disponibilità e apertura nella condivisione dei loro progetti, un'importante pragmatismo riguardo la platea sociale su cui si attua l'intervento e, soprattutto, un grande desiderio di mettere "in rete" il loro sapere. Tutti i progetti analizzati, infatti, sono già parte di reti partenariali che coinvolgono molte entità associative di varia natura, ma ciò non è sufficiente ad accontentare queste associazioni territoriali: invece di rinchiudersi nella auto-referenzialità e nel successo ottenuto dai loro progetti, le associazioni desiderano condividere, cercare il confronto, migliorare le "buone pratiche" ottenute e renderle alla portata di tutti, con la speranza forte che prima o poi ci siano i presupposti, ma soprattutto i fondi, per poterle implementare in maniera stabile. Questo desiderio di condivisione e partecipazione è riuscito a coinvolgere sul territorio anche la scuola: tutti i progetti analizzati hanno, infatti, tra i loro *partners*, degli istituti scolastici di vario grado. E' stato un passaggio fondamentale, questo, e, per ciò che ho potuto vedere, ha portato risultati enormemente positivi grazie all'impegno di professionalità diverse che si sono messe al servizio di un unico interlocutore, ovvero il minore, con tutte le sue esigenze, i suoi problemi e le sue necessità:

> "Uno dei migliori modi per cominciare è pensare che nei processi educativi non si deve mai essere soli, considerando che le voci intorno ai ragazzi sono talmente tante, formali ed informali, che se almeno non provi a metterci dentro quelle formali rischi poi di non riuscire a trarre nessuna efficacia."
> (T.P.21, Francesco, Palermo)

Come infatti ricorda la frase sopra citata, tratta dall'intervista di Francesco, Coordinatore della Cooperativa Sociale Al Azis di Palermo e tra i responsabili del progetto "Restare in gioco alla Zisa di Palermo e alla Sanità di Napoli", solo un lavoro coordinato tra attori formali ed informali può portare risultati efficaci e può andare ad incidere positivamente sui destini di giovani che troppo presto hanno dovuto confrontarsi con problemi che hanno ben poco a che fare con la loro età.

L'obiettivo iniziale del mio lavoro può dirsi pertanto raggiunto, in merito al fatto che l'esperienza sul campo non ha fatto che aggiungere significato a quanto ipotizzato in partenza. Resta il fatto che questo progetto non offre soluzioni e non ne consiglia, ma si impegna a portare alla luce alcune delle numerose progettualità efficaci e positive che ogni giorno, ogni anno, operano nei quartieri ad alta criticità di due splendide città come Napoli e Palermo.

Ritengo che, relativamente a questa tematica, la nozione base consista nel "sapere": sapere che il problema della dispersione scolastica esiste, è reale e attuale, ed è tanto grave da rischiare di bruciare letteralmente il futuro di un'intera generazione; sapere che questo fenomeno dilagante è uno stigma storico della nostra nazione a cui, finora, nessuno è riuscito a dare soluzione; sapere che ci sono tante persone che si adoperano affinchè gli "ultimi" non rimangano tali ma abbiano le stesse opportunità di futuro dei loro coetanei.

Concludo con poche parole che riguardano il mio "sentire" personale durante lo svolgimento di questo progetto: non è stato facile porlo in essere e realizzarlo, ancor meno terminarlo, ma ho imparato forse più dai giorni spesi sul campo per realizzare questa tesi che in tutti gli anni di studio. Le persone che ho avuto l'occasione di incontrare, che hanno scambiato con me i loro saperi e che hanno condiviso le loro preoccupazioni riguardo ad un futuro in cui il terzo settore

sembra destinato a soccombere sotto la mancanza di fondi, mi hanno regalato la possibilità di conoscere profondamente una tematica complessa e multi sfaccettata come quella della dispersione scolastica e di comprendere che, se lo Stato non riuscirà a farsi carico delle istanze del mondo educativo nella sua interezza, il problema non potrà mai dirsi risolto, nonostante la buona volontà e l'impegno di chi quotidianamente si confronta con minori problematici, a rischio di dispersione e devianza, e si fa carico delle sofferenze di ragazzi il cui destino appare già segnato: una replica di un modello di vita che non corrisponde ad alcun desiderio. Perchè i desideri, in fondo, nessuno ha mai insegnato loro ad esprimerli.

Riferimenti Bibliografici

Autonomie Locali e Servizi Sociali, Serie 34, n° 2, Luglio 2011

Addari M., *Contro l'abbandono e la dispersione scolastica*, in Hp, N. 2 (apr/giugno2001), Bologna, 2001

Baruffato P., Finzi G. (a cura di), *Come e dove crescere imparando: percorsi e riflessioni sul lavoro a scuola e fuori per l'agio scolastico*, Franco Angeli, Milano, 2001

Belluardo G., *L'insegnante, l'alunno e lo specchio – Relazione di aiuto e sopravvivenza psicologica,* Franco Angeli, Milano, 1992

Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A., *Indagine sulla dispersione scolastica,* La Nuova Italia, Firenze, 2000

Bombardelli O. (a cura di), *La scuola alla prova,* in Labirinti 52, Ed. Università degli Studi di Trento, 2001

Canfora C., *Accompagnare ragazzi drop out*, Isameps, Milano, 2004

Castaldo A. in Saulle M. R. (a cura di), *La Convenzione dei Diritti del Minore e l'ordinamento italiano,* Ed. Scientifiche Italiane, Napoli, 1994

Cederna G. (a cura di), *Atlante Infanzia 2012,* Save The Children Italia Onlus, Roma, Dicembre 2012

Cederna G., *Atlante dell'infanzia (a rischio) - L'Italia Sottosopra, i bambini e la crisi*, Save The Children, Roma, Dicembre 2013

Antonelli Costaggini G. (a cura di) con Ciaravino A., Millefiorini P., Pollo M., *Chi abbandona chi: la dispersione scolastica tra cause e soluzioni*, Centro Italiano della Solidarietà, Roma, 2004

Consiglio Unione Europea, *L'efficacia della scuola: principi e strategie per promuovere il successo scolastico,* in Annali della Pubblica Istruzione, 1-2, 1997

Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999

Education for all Global Monitoring, Report Unesco, 2008

Froggio G., *Il trattamento della devianza giovanile*, Franco Angeli, Milano, 2010

Gattullo M., *Misurare e Valutare,* Bruno Mondadori, Milano, 1989

Gentile M., *Logiche d'intervento e abbandono scolastico. Note per una prassi dell'agire formativo,* Franco Angeli, Milano, 2000

Ghione V., *La dispersione scolastica: le parole chiave,* Carocci, Roma, 2005

ISFOL, *La dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto,* Roma, 2012

Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G., *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999 Marescotti E. in Gelati M. (a cura di), *I percorsi dei dispersi,* Franco Angeli, Milano, 2004

Marescotti E., *La dispersione scolastica: alcune riflessioni su modelli teorici, metodologie di ricerca, ipotesi d'intervento*, Le Monnier, Firenze, 2000

Matrone M., Canottiere L., *La banda degli eroi: insieme contro la dispersione scolastica,* Giunti, Firenze, 2007

Moreno C., *Successo formativo e cittadinanza attiva: come promuovere un circolo virtuoso,* in Baruffato P. e Finzi G. (a cura di), *Come e dove crescere imparando: percorsi e riflessioni sul lavoro a scuola e fuori per l'agio scolastico,* Franco Angeli, Milano, 2001

Morgagni E. (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, 1998

Noi Italia 2012, 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo, Istat nel Febbraio 2012

"*Profilo di Comunità, Municipalità 4 - Distretto 33, 2010-2012*", Comune di Napoli con l'ausilio di ISTAT

Pellico F., *Dispersione Scolastica*, Falzea, Reggio Calabria, 2001

Piano Infanzia e Adolescenza 2012-2014", Comune di Palermo

Provincia di Grosseto, *Disagio e Dispersione Scolastica a Grosseto. Un modello di monitoraggio del disagio e della dispersione scolastica per la Programmazione,* Grosseto, 2003

Ribolzi L., *La scuola incompiuta: un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore,* Vita e Pensiero, 1984

Rossi Doria M. e Barca F. *Europa 2020: 5 Target per l'Unione Europea*

Rossi Doria M., *Drop Out*, in G. Cerini, M. Spinosi, *Voci della scuola*, V volume, Tecnodid, Napoli, n°8 16/31 Dicembre 2005

Rossi Doria M., *Cinque cose che apprese con i ragazzi di strada*, Isameps, Milano, 2004

Schermi M., *Le mafie di dentro. La condizione mafiosa sul margine della responsabilità educativa,* Minori Giustizia, n. 3, 2012

Sensini M., *Crolla l'occupazione tra i 15 e i 35 anni,* "Corriere della Sera", 8 Aprile 2012

Sibilla M., *L'impatto sociale della dispersione scolastica,* Aracne, Roma, 2004

Spada G. L., *L'educazione del bambino fra scuola, servizi e associazionismo,* Minori-Giustizia, n. 3, 2012

Tavella P., *Gli ultimi della classe: un anno con i ragazzi e i maestri in una scuola di strada a Napoli*, Mondandori, Milano, 2000

Terre des Hommes Italia, *Diritto all'Istruzione,* Settembre 2008

Zanon O., "*Il progetto educativo tra famiglie, scuole e servizi",* in Minori-Giustizia, n° 3-2012

Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea, 2003/C 295/02

Circolare Ministeriale n. 257 del 9 Agosto 1994

Legge n. 59 del 15 marzo 1997

Sitografia

"Danisinni, degrado e abbandono nel centro della città", Corriere del Mezzogiorno, 25 Luglio 2012, http://corrieredelmezzogiorno.corriere.it/napoli/notizie/cronaca/2012/25-luglio-2012/danisinni-degrado-abbandononel-cuore-citta-2011164196158.shtml

FLC CGIL, *Piano d'Azione e Coesione (PAC): ulteriori decreti di riprogrammazione,* 22 Ottobre 2013, http://www.flcgil.it/attualita/piano-d-azione-e-coesione-pac-ulteriori-decreti-di-riprogrammazione.flc

FLC CGIL, *Piano d'Azione e Coesione: stato di attuazione della"Priorità istruzione",* 22 Gennaio 2013, http://www.flcgil.it/scuola/piano-d-azione-e-coesione-stato-di-attuazione-della-priorita-istruzione.flc

ISTAT, http://demo.istat.it/bilmens2013gen/index.html

L'Altra Napoli, http://www.altranapoli.it

Crescere al Sud http://www.crescerealsud.it/mission/

Fondazione con il Sud http://www.fondazioneconilsud.it

Napoli Citta' Sociale, http://www.napolicittasociale.it/portal/inchieste/94-la-famiglia-a-napoli/1464-il-dato-nuove-povert%C3%A0-e-territorio-napoletano.html

Romano P., *Baby Criminalità*, L'Inchiesta Sicilia, 30 maggio 2013, http://www.inchiestasicilia.com/2013/05/30/baby-criminalita-2/#

Rossomando L., *Chance, la grande occasione perduta,* La Repubblica, 14 Settembre 2013, http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2013/09/14/chance-la-grande-occasione-perduta.html

Semeraro D. *La scuola della Seconda Chance: "così recuperiamo chi abbandona",* Repubblica, 28 Novembre 2006 http://www.repubblica.it/2006/11/sezioni/scuola_e_universita/servizi/dispersione/dispersione/dispersione.html

UNISOB Napoli, *I ragazzi raccontano Scampia-Devianza e Criminalità,* http://www.unisob.na.it/ricerca/criminalita/criminalita.htm

ALLEGATO 1

TRACCIA PER LA "POPOLAZIONE"

Il soggetto

- come ti chiami?
- quanti anni hai?

La scuola

- vai a scuola? -------> Se no, fino a che età ci sei andato?
  Se no, perchè non ci vai più?
  Se no, cosa non ti piaceva della scuola?

- vai a scuola? ---------> Se si, come descriveresti la tua scuola?
  Se si, come ti trovi con gli insegnanti?
  Se si, cosa ti piace? Cosa non ti piace?
  Se si, con che frequenza frequenti la scuola?
- tu cosa pensi dei ragazzi che vanno a scuola?
- cosa pensi degli insegnanti? Come ti comporti con loro?
- cosa ti sarebbe piaciuto fare a scuola che non hai fatto?

La famiglia e la scuola

- quante persone compongono il tuo nucleo familiare? Tuo padre e tua madre vivono entrambi con te? Che rapporti hai con loro?
- che lavoro fanno i tuoi genitori?
- i tuoi genitori cosa pensano della scuola? Loro pensano che sia importante per trovare lavoro?
- sono contenti che tu vada a scuola? / sono dispiaciuti che tu non vada a scuola?
- Vanno a parlare con gli insegnanti ai colloqui? Ti brontolano se prendi un brutto voto/ ti premiano se prendi un buon voto?
- Cosa dicono se vai male o se ti comporti male a scuola?

Il singolo e il progetto

- com'è la tua giornata tipo?
- cosa fai quando non sei a scuola?
- Come sei venuto in contatto con l'associazione?
- da quanto tempo frequenti l'associazione? La frequenti spesso?
- quali attività fai con l'associazione?
- a quali progetti hai partecipato? Anche i tuoi genitori hanno partecipato?
- Come ti trovi con gli educatori di questa struttura? Sono importanti per te? In che modo lo sono?
- qual è la cosa più importante che hai imparato da questa esperienza? pensi

che ti servirà per il tuo futuro?
- Come ti vedi da qui a 10 anni?

La città e il quartiere
- ti piace questa città? Pensi che ci siano abbastanza attività per i giovani?
- Sai che magari la tua città è percepita, da fuori, come un po' pericolosa. Tu cosa ne pensi?
- com'è vivere in questo quartiere?
- Che tipo di legami hai? Che luoghi frequenti?
- cosa si potrebbe fare per far si che fosse meno pericoloso?
- pensi che la scuola sia importante per migliorare le cose?

ALLEGATO 2

TRACCIA PER I "TESTIMONI PRIVILEGIATI"

L'educatore

- Come ti chiami?
- Quanti anni hai?
- Da quanto tempo fai l'educatore?
- Come hai deciso di svolgere questo mestiere?
- Da quanto collabori a questo progetto?

Sulla scuola e la famiglia

- Perchè questi ragazzi non vanno a scuola? Quali sono le cause secondo te?
- Quale tipo di scuola/educazione può funzionare per questi ragazzi, tutti accomunati da vissuti particolari?
- Quanto influisce la famiglia sull'approccio di un ragazzo alla scuola/ educazione?
- Le famiglie partecipano al progetto?

Sull'associazione e sul progetto

- Quanto sono utili le associazioni come la vostra, che raccolgono i ragazzi nel doposcuola?
- Di cosa si occupa principalmente questo progetto?
- Si sono avuti miglioramenti sensibili, secondo te, nella qualità della vita dei ragazzi?
- Da chi vengono stanziati i fondi per i progetti che portate avanti?

Il quartiere e la criminalità organizzata

- Come si configura questo quartiere? Fornisce strutture adeguate? Come è vissuta la scuola?
- E voi, come associazione, come siete stati accolti nel quartiere?
- Cosa fa lo Stato in questi quartieri, che sembrano abbandonati a sé stessi e alla criminalità organizzata?
- Quanto è forte l'influenza della malavita e quanto incide sulla vita di questi ragazzi?

Ti propongo una riflessione basata su questa frase di Antonino Caponnetto: "La mafia ha più paura della scuola che della giustizia".

ALLEGATO 3

MODULO DI RICHIESTA ALL'INTERVISTA
(si propone qui il modello presentato a Palermo)

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
e PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Palazzo del Capitanio
piazza Capitaniato, 3
35139 Padova, Italy
Tel. +39 049 8274534
fax +39 049 8274719
dip.fisppa@unipd.it
www.fisppa.unipd.it
dipartimento.fisppa@pec.unipd.it
CF 80006480281
P.IVA 00742430283

Padova, 9 maggio 2013

OGGETTO Richiesta autorizzazione

Informativa ai sensi della legge sulla Privacy e successive modificazioni
(ex art. 13 D.Lgs. 196/2003)

Gentili,
in qualità di supervisore del lavoro di tesi della dott.ssa Viola Tofani, dichiaro che la studentessa sta svolgendo delle interviste ad alcuni partecipanti minorenni al progetto dell'associazione "Il tappeto di Iqbal", realizzato nella citta di Napoli.
Trattandosi di dati sensibili sarà applicata la vigente normativa sulla Privacy, D.Lgs. 196/2003.
In particolare:
1. i dati saranno raccolti, in forma completamente anonima;
2. i dati saranno trattati, esclusivamente in funzione della tesi magistrale;
3. l'adesione è facoltativa, ma risulta necessaria per le finalità previste dallo studio della Tofani;

Incaricato del trattamento: Viola Tofani

In fede, prof. Valerio Belotti

I sottoscritti esercenti la potestà genitoriale del minore (nome e cognome del minore)

_____

Autorizzano la sua partecipazione allo studio di tesi della dott.ssa Tofani

Luogo e data **Firma**

_____

Luogo e data **Firma**

_____ _____

ALLEGATO 4

(Tabella intervistati "Popolazione" di Napoli e Palermo)

	NOME	ETA'	NAZIONALITA	GENERE	PROGETTO	CITTA	QUARTIERE	CLASSE
P.1	Alessandra	12	italiana	D	Una vela	Napoli	S.Giovanni	2 media
P.2	Tony	12	italiana	U	Una vela	Napoli	S.Giovanni	2 media
P.3	Salvatore	11	italiana	U	Una vela	Napoli	S.Giovanni	2 media
P.4	Nicola	15	italiano	U	Non uno di meno	Napoli	Vicaria	3 media
P.5	Michele	15	italo-marocchino	U	Non uno di meno	Napoli	Vicaria	3 media
P.6	Ludovica	13	italiana	D	Non uno di meno	Napoli	Vicaria	3 media
P.7	Francesco	17	italiana	U	Tappeto	Napoli	Afragola	3 superiore
P.8	Antonio	18	italiana	U	Tappeto	Napoli	Barra	non studia
P.9	Carlo	18	italiana	U	Tappeto	Napoli	Barra	non studia
P.10	Michelangelo	18	italiana	U	Tappeto	Napoli	Barra	non studia
P.11	Giorgio	14	italiana	U	PARI	Palermo	Cuba-Calataf	2 media
P.12	Daria	15	italiana	F	PARI	Palermo	Cuba-Calataf	3 media
P.13	Vincenzo	18	italiana	U	PARI	Palermo	Cuba-Calataf	3 liceo classico

P. 14	Alber-to	13	italia-na	U	PARI	Palermo	Cuba-Calataf	2 me-dia
P. 15	Sara	15	italia-na	F	Restare in gioco	Palermo	Zisa	scuola profes-sionale
P. 16	Azzur a	17	italian a	F	Restare in gioco	Palermo	Zisa	2 superio re
P. 17	Claudi a	11	italian a	F	Restare in gioco	Palermo	Zisa	2 media
P. 18	Franc esca	17	italian a	F	Restare in gioco	Palermo	Zisa	2 superio re
P. 19	Sharo n	15	italian a	F	Restare in gioco	Palermo	Zisa	scuola profess ionale
P. 20	Salvo	13	italian a	M	Restare in gioco	Palermo	Zisa	2 media

ALLEGATO 5

(Tabella intervistati "Testimoni Privilegiati" a Napoli e Palermo)

	TESTIMONI	ETA'	NAZIONALITA'	GENERE	PROGETTO	RUOLO	CITTA'
T.P. 1	Claudia	ND	Italiana	D	Maestri di Strada (ex-Chance)	Educatore	Napoli
T.P. 2	Nicola	ND	Italiana	U	Maestri di Strada (ex-Chance)	Educatore	Napoli
T.P. 3	Sara	ND	Italiana	D	Maestri di Strada (ex-Chance)	Educatore	Napoli
T.P. 4	Nazario	39	italiana	U	ex-Scuole Aperte	Ex-ResP. Scuola Aperte	Napoli
T.P. 5	Raffaella	39	italiana	D	"Non uno di meno"	Coordinatrice-Educatrice	Napoli
T.P. 6	Sandra	62	italiana	D	"Non uno di meno"	Vice-Preside	Napoli
T.P. 7	Ciro	30	italiano	U	"(R)Esistenza"	Resp. Sportello Anti-Camorra	Napoli
T.P. 8	Simmaco	40	italiano	U	"Al di Là dei sogni"	Resp. Cooperativa	Napoli
T.P. 9	Mario	27	italiano	U	—	Sociologo	Napoli
T.P. 10	Anna	ND	italiana	D	"Una Vela"	Volontaria	Napoli
T.P. 11	Ilaria	23	italiana	D	"Una vela"	Educatore	Napoli
T.P. 12	Alessandro	54	italiano	U	"Una vela"	Istruttore-Educatore	Napoli
T.P. 13	Paolo	65	Italiana	U	—	Professore	Napoli
T.P. 14	Giovanni	34	italiano	U	Tappeto di Iqbal	Presidente-Educatore	Napoli

T.P. 15	Salvatore	37	italiana	U	“Partecip Azione”	Educatore - Assistente Sociale	Palermo
T.P. 16	Rossella	34	italiana	D	"Non uno di meno”	Resp.- Coordinatrice- Educatrice	Palermo
T.P. 17	Rosalba	ND	italiana	D	“P.A.R.I.”	Direttrice USSM	Palermo
T.P. 18	Valentina	42	italiana	D	“P.A.R.I.”	Resp- Psicologa- Educatrice	Palermo
T.P. 19	Serena	34	italiana	D	“P.A.R.I.”	Psicologa- Educatrice	Palermo
T.P. 20	Ganda	33	italiana	D	“P.A.R.I.”	Psicologa- Educatrice	Palermo
T.P. 21	Francesco	50	italiana	U	“Restare in gioco”	Resp- Coordinatore	Palermo
T.P. 22	Clelia	40	italiana	D	—	Scrittrice	Palermo
T.P. 23	Laura	45	italiana	D	“P.A.R.I.”	Resp. “AddioPizzo”	Palermo