Psychology & Education

FORME CONTEMPORANEE DEL DISAGIO

a cura di Valeria Biasi, Massimiliano Fiorucci

Presentazione di Lucia Chiappetta Cajola





Università degli Studi Roma Tre Dipartimento di Scienze della Formazione

Psychology & Education 2

FORME CONTEMPORANEE DEL DISAGIO

a cura di Valeria Biasi, Massimiliano Fiorucci

Presentazione di Lucia Chiappetta Cajola



Direzione:

Valeria Biasci, Università "Roma Tre"

Comitato scientifico:

Valeria Biasci, Università "Roma Tre"
Giuseppe Carrus, Università "Roma Tre"
Lucia Chiappetta Cajola, Università "Roma Tre"
Gaetano Domenici, Università "Roma Tre"
Anna Maria Ciraci, Università "Roma Tre"
Concetta La Rocca, Università "Roma Tre"
Fabio Lucidi, "Sapienza" Università di Roma
Piero Lucisano, "Sapienza" Università di Roma
Massimo Margottini, Università "Roma Tre"
Giovanni Moretti, Università "Roma Tre"
Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana, Roma
Antonella Poce, Università "Roma Tre"
Giovanni Maria Vecchio, Università "Roma Tre"
Bernardo Hernandez Ruiz (Profesor catedratico), Università de la Laguna, Spagna
Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente (the Netherlands)

Coordinamento editoriale: Gruppo di Lavoro RomaTrE-Press

*Impaginazione e grafica:*Libreria Efesto / graframan.com

Edizioni: RomaTrE-Press ©

Roma, Marzo 2018

ISBN: 978-88-94885-77-4

http://romatrepress.uniroma3.it

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



Immagine di copertina: Edvard Munch, "*L'urlo*" (titolo originario: *Der Schrei der Natur*, in tedesco "*Il grido della natura*") (1893). Cartone con olio, tempera e pastello, Galleria nazionale di Oslo (Norvegia).

Regolamento della Collana

Denominazione

- 1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.
- 2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattafor-ma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

II. Finalità

The Psychology & Education series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles. The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context. The Psychology & Education series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian. Qualified empirical and theorethical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

- » Basic research on affective and cognitive processes, and on persono-logical lines
- » History and methodology of psychological research
- » Psychological components of educational research

- » Social interaction processes at the individual, group and societal level
- » Relations between the social and pshysical environment and human behaviour Psychology of Education
- » Developmental Psychology
- » Clinical Psychology
- » Methodology of educational research
- » Empirical-experimental didactic research
- » Educational technologies and distance education
- » Life-long learning and on-going training
- » Curriculum theory and disciplinary didactics
- » Learning difficulties and disabilities
- » Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in "doppio cieco". Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Indice

PR	ESENTAZIONE	
	di Lucia Chiappetta Cajola	7
I.	Alunni con background migratorio ed educazione interculturale di Marco Catarci e Massimiliano Fiorucci	11
2.	Il disagio dell'uomo contemporaneo. Mondializzazione, diversità e l'altro "inaccettabile" di Valentina Domenici	31
3.	Il disagio del lavoro d'amore. Segregazioni di genere nel welfare domestico e lavoro di cura delle donne immigrate di Vincenzo Carbone	43
4.	Disagio spaziale, tra vecchie e nuove disuguaglianze urbane di Vincenzo Carbone	63
5.	Il disagio sociale nel mondo globalizzato attraverso un esempio cinematografico recente: The Square (2017), di Ruben Östlund di Antonietta Buonauro e Valentina Domenici	81
6.	Forti come l'amore, fragili come cristalli. Storie di adolescenti tra disagio esistenziale e possibilità nel film Un bacio di Ivan Cotroneo di Fabio Bocci	93
7.	Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcatura delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata di Ines Guerini	
	at the tallering	T T 2

8.	Il disagio a scuola in relazione ai fenomeni del Bullismo e del Cyberbullismo di Nazarena Patrizi	125
9.	L'esclusione scolastica e la prospettiva di una scuola inclusiva di Guido Benvenuto	139
10.	Mancata scolarizzazione: disagio sociale, danno economico, privilegio politico. La scuola nella lotta all'abbandono. di Anna Maria Ciraci	167
II.	Il fenomeno del drop-out universitario: rilevazioni empiriche sulle variabili emotive, motivazionali e cognitive. Disagio individuale e costo sociale.	
	di Valeria Biasi	
Ind	DICE ANALITICO	211
Ind	DICE DEI NOMI	217

Presentazione

A distanza di oltre dieci anni dall'apparire dei primi segni di quella che è stata definita come la più grande crisi economico-finanziaria del mondo occidentale, l'avanzata delle spinte e dei partiti sovranisti ha fatto correre il rischio di una disgregazione dell'Unione Europea e, al di là dell'Atlantico, ad una progressiva chiusura dei propri mercati da parte gli Stati Uniti, con probabili effetti regressivi sullo sviluppo democratico e culturale, oltre che socio-economico anche di paesi non coinvolti direttamente dalla crisi.

Ma anche di fronte alle drammatiche emergenze in qualche modo prodotte da tutto questo – incremento delle guerre locali, virulenza e internalizzazione del terrorismo, crescita del fenomeno migratorio, della disoccupazione e della "nuova povertà", eccetera - alcuni osservatori sostengono che la situazione complessiva della popolazione mondiale risulta pur sempre di gran lunga migliore di quella degli anni e dei secoli precedenti. Anche oggi il nostro sarebbe, come per Pangloss del *Candide* di Voltaire, "il migliore dei mondi possibili". In effetti, quando si considerino i parametri relativi alla fame, alle malattie, all'istruzione e simili, il miglioramento quantitativo e anche qualitativo delle condizioni di vita della popolazione mondiale nel suo complesso, pur in continua crescita, risulterebbe reale. Per questa ragione, secondo tali osservatori, non ci si dovrebbe allarmare troppo per il verificarsi di fenomeni che tuttavia nelle singole aree geopolitiche del pianeta appaiono assai gravi.

L'invito a non allarmarsi troppo non è stato, in questa sede, accolto appieno e le motivazioni potranno essere rinvenute nelle riflessioni critiche dei vari autori che, con competenza ed equilibrio, hanno descritto e documentato in vario modo alcune forme contemporanee del disagio, e dunque le tante forme delle vite differenti.

Nonostante, infatti, la veridicità delle considerazioni relative alle condizioni di vita della popolazione mondiale, e la pur evidente variabilità percettiva individuale e sociale della gravità di certi fenomeni – si pensi, per stare nel nostro paese, all'incremento negli ultimi anni del grado di pericolosità percepita della microcriminalità e delle immigrazioni nonostante la loro reale e documentata riduzione – le forme attraverso cui emergenze vecchie e nuove storicamente si presentano, e soprattutto il "disagio" che esse producono, non sempre sono stati avvertiti ad un accettabile livello di consapevolezza da parte dei responsabili di governo. Il disagio non tempestivamente colto, soprattutto sul piano socio-politico, non ha permesso purtroppo, la creazione delle condizioni necessarie per poterlo contrastare, magari cercando di rimuoverne le concause che lo hanno determinato.

Anzi ha, talvolta, contribuito all'accrescimento del divario tra la dimensione politico-culturale della differenza e quella politico-sociale dell'uguaglianza, con conseguente discredito delle caratteristiche della singola persona e del mancato riconoscimento delle qualità anche potenziali che la distinguono.

Nell'attuale contesto storico le nuove forme del disagio della modernità mostrano a quanti le sappiano cogliere attraverso lo studio e la ricerca che, per poterlo depotenziare, oltre importanti interventi politici ad effetto immediato, esigono anche, di necessità, un intervento educativo i cui effetti a medio e lungo termine possano promuovere le condizioni di rafforzamento del processo di integrazione umana e coesione sociale attraverso lo sviluppo diffuso del senso di appartenenza al mondo, da parte dei suoi cittadini, nella prospettiva dell'inclusione globale.

Alla luce di queste considerazioni, il volume che ho il piacere di presentare vuole mettere in evidenza, attraverso una prospettiva interdisciplinare ormai irrinunciabile per la ricerca educativa e per le scienze dell'educazione e della formazione, alcune delle principali forme del disagio nella società contemporanea, e proporre spunti per una ulteriore riflessione.

I contributi in esso raccolti affrontano - a partire da dati storici e demografici relativi al sistema migratorio nazionale e internazionale, rappresentati anche attraverso la narrazione cinematografica - i fenomeni dell'emarginazione e dello svantaggio socio-economico ed abitativo, le questioni della convivenza nelle società multiculturali, le rinnovate forme di discriminazione di genere anche in riferimento alle donne migranti, il problema delle non eque opportunità formative, della disabilità, del bullismo e dei fenomeni allarmanti della dispersione scolastica, dell'esclusione e del drop-out universitario.

Intere fasce di popolazione sempre più numerose appaiono oggi a rischio di marginalità e alienazione sia in conseguenza dei fenomeni di globalizzazione selvaggia sia in ragione di una purtroppo ancora troppo debole attenzione politico-culturale alle questioni della formazione e dell'educazione. Si pensi, solo per fare un esempio, che i dati Istat del 2015 segnalano come più del 50% degli 11-17enni ha subito offline o online qualche episodio offensivo o violento (Bullismo e Cyberbullismo) da parte di coetanei nell'anno precedente, e che una apposita indagine parlamentare del 2015 ha messo in evidenza che il drop-out scolastico coinvolge ogni anno ben 120/130.000 studenti.

Le riflessioni delineate ed i contributi empirici raccolti nel volume intendono, perciò e peraltro, contribuire anche alla messa a punto di proposte educative scientificamente fondate volte a fronteggiare e, quando possibile, a prevenire i molteplici problemi presi in esame attraverso il coinvolgimento attivo di chi insegna nella scuola e nell'università e di chi opera nei servizi socio-educativi e formativi.

Come si vedrà, nell'ambito delle proposte educative, l'idea della 'buona società', in grado di superare disimpegno, indifferenza e incompetenza, viene accomunata all'idea di dare a tutti occasioni di vita soddisfacente, rimuovendo progressivamente gli ostacoli che non consentono a tali occasioni di venire realizzate. Nella convinzione che la ricerca di una umanità comune e gli impegni concreti che essa richiede

non sono mai stati tanto indispensabili e pressanti come nella nostra epoca, autrici e autori del presente lavoro promuovono la discussione interdisciplinare continua sul disagio e le sue forme, con lo sguardo rivolto anche alle possibili vie al benessere individuale e collettivo.

di Lucia Chiappetta Cajola Pro-Rettrice Vicaria Università "RomaTre"

I. Alunni con background migratorio ed educazione interculturale¹

di Marco Catarci e Massimiliano Fiorucci

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre"

> marco.catarci@uniroma3.it massimiliano.fiorucci@uniroma3.it

1.1 L'Italia, le migrazioni e le diversità

L'Italia si presenta nel sistema migratorio internazionale con una storia del tutto particolare. Le grandi migrazioni del secolo scorso e quelle in atto, infatti, hanno coinvolto e continuano a coinvolgere il nostro paese in una triplice prospettiva: dapprima come terra di emigrazione (quasi 30 milioni di espatriati dall'Unità d'Italia ad oggi²; oltre 60 milioni di oriundi italiani nel mondo e, attualmente, circa 5 milioni di cittadini italiani residenti all'estero iscritti all'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero - AIRE)³, successivamente come paese di immi-

¹ Il presente contributo, oltre a proporre riflessioni inedite e originali, riprende, rielabora, integra e aggiorna parti di contributi già pubblicati dagli autori in altri saggi o volumi editi dalle case editrici Aracne, Armando, Franco Angeli, Unicopli. Si ringraziano, in questa sede, tutti gli editori citati per aver concesso di utilizzare seppure in forma nuova, aggiornata e riveduta parti di testi già editi. Massimiliano Fiorucci è autore dei paragrafi 1.1 e 1.2, Marco Catarci è autore del paragrafo 1.3.

² Si vedano a tale proposito i volumi: P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di) (2001), *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Donzelli, Roma e P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di) (2002), *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Donzelli, Roma.

³ Fondazione Migrantes (2017), *Rapporto Italiani nel Mondo 2017*, Tau Editrice, Roma.

grazione (il 1973 è l'anno in cui si è registrato, per la prima volta nella storia del paese, un lieve "saldo migratorio" positivo⁴) e parallelamente come teatro di intensi spostamenti di popolazione interni.

Attualmente l'Italia è, dunque, sia un paese di emigrazione sia un paese di immigrazione: in conseguenza di ciò appare più corretto e più coerente parlare di "migrazioni". Tale nozione consente di non dimenticare e di non trascurare la lunga vicenda delle "migrazioni interne" che oscilla tra fasi di rimozione e momenti di centralità mediatica. Le migrazioni interne hanno avuto, invece, un ruolo chiave nella storia italiana⁵ e sono strettamente legate ai cambiamenti sia economici che culturali e socio-demografici avvenuti nel paese. Secondo lo storico Paul Ginsborg nel "ventennio 1951-71 la distribuzione geografica della popolazione italiana subì uno sconvolgimento. L'emigrazione più massiccia ebbe luogo tra il 1955 e il 1963; la tendenza migratoria si bloccò brevemente a metà degli anni '60, ma riprese poi fortemente negli anni 1967-71. In tutto, fra il 1955 e il 1971, 9.140.000 italiani sono coinvolti in migrazioni interregionali".

Non è più possibile, come mostrano con evidenza i dati storici e demografici, trincerarsi dietro la falsa e comoda rappresentazione dell'Italia come di un paese che sarebbe impreparato ad affrontare la gestione dei fenomeni migratori poiché solo da poco a contatto diretto con essi: solo a voler considerare la questione dal punto di vista dell'immigrazione straniera in Italia sono passati comunque più di 40 anni dal suo avvio. A tale proposito va precisato che gli stranieri residenti nel paese sono ufficialmente 5.047.028 su una popolazione complessiva di 60.589.445, ma il Centro Studi e Ricerche IDOS stima una presenza effettiva di 5.30.000 persone in posizione regolare⁶. Le donne rappresentano il 52,4% del totale. L'incidenza dei residenti stranieri sulla

⁴ Con tale terminologia demografica si intende dire che le persone che sono entrate nel paese (immigrati) sono numericamente maggiori rispetto a quelle che sono uscite (emigrati). Questo anno segna simbolicamente il passaggio dell'Italia da terra di emigrazione a terra di immigrazione.

⁵ Cfr. P. Ginsborg (1989), *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino; C. Bonifazi (2013), *L'Italia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna.

⁶ Idos - UNAR (2017), Dossier statistico sull'immigrazione 2017, Roma, Idos, p. 13.

popolazione totale ha raggiunto, invece, l'8,3% (1 ogni 12 abitanti) e la distribuzione territoriale della popolazione straniera residente in Italia risulta essere la seguente: Nord-Ovest 33,8%, Nord-Est 24,0%, Centro 25,7%, Sud 4,7%.

Per quanto concerne le aree di origine dei migranti va segnalato che la maggior parte di loro proviene dall'Europa (51,7%), seguono in ordine decrescente Africa (20,7%), Asia (20,2%) e America (7,3%). L'estrema eterogeneità dei paesi di provenienza (circa 190) e l'alto numero di nazionalità rilevate sul territorio hanno portato alcuni studiosi a definire la società italiana come una sorta di "arcipelago migratorio", in quanto sono presenti, con percentuali diverse, persone provenienti da quasi tutti i paesi del mondo. E, tuttavia, i primi cinque paesi per provenienza sono la Romania (1.168.552 presenze), l'Albania (448mila), il Marocco (420mila), la Cina (282mila) e l'Ucraina (234mila) i cui cittadini rappresentano quasi la metà dei migranti presenti in Italia⁷.

Senza dubbio nel corso degli ultimi anni i processi migratori hanno amplificato il carattere multiculturale della società italiana e, tuttavia, il nostro paese presenta una storia intrinsecamente plurale sia con riferimento alle diversità culturali sia con riferimento al multi e plurilinguismo sia, infine, con riferimento al pluralismo religioso. L'Italia è, quindi, da sempre un paese multiculturale, multireligioso, multilingue e plurilingue⁸: si pensi, solo per fare dei rapidi esempi, alla Roma antica e all'oscillare, nelle sue diverse fasi e in alcuni casi anche contemporaneamente, tra dominio imperialista e violento e capacità di integrazione culturale e religiosa delle altre popolazioni⁹. Si pensi poi

⁷ Ivi.

⁸ "Oggi i termini *multilinguismo* e *plurilinguismo* non vengono più usati come sinonimi. Con *multilinguismo* si indica la coesistenza di più lingue in uno stesso ambito sociale, culturale, statuale; con *plurilinguismo* la capacità soggettiva di usare più lingue, nel senso più ampio e tecnico del termine: ovvero lingue scritte, letterarie e/o ufficiali di uno Stato, ma anche lingue non scritte, prive di ufficialità, che spesso chiamiamo *dialetti*" (T. De Mauro, 2014, *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Laterza, Roma-Bari, p. 43).

⁹ A titolo di esempio, può essere richiamato l'editto di Caracalla, noto anche come *Constitutio Antoniniana*. Si tratta di un editto emanato dall'imperatore Antonino Caracalla nel 212 d.C. che stabiliva la concessione della cittadinanza romana a tutti

all'antichissima presenza degli ebrei a Roma: è addirittura del II secolo a.C. la prima menzione, nelle fonti disponibili, di uno stanziamento ebraico nella Roma repubblicana. "Alla fine dell'età repubblicana, quella romana era divenuta una comunità fiorente, composta di trenta-quarantamila ebrei che vivevano in buoni rapporti con il resto della popolazione, anche se le loro usanze, in particolare il riposo sabbatico e le regole alimentari, non mancavano di suscitare qualche difficoltà"10. Si pensi ancora – senza arrivare alle popolazioni italiche, alla Roma etrusca e a quella greca - solo rapidamente alle innumerevoli dominazioni e presenze straniere in Italia¹¹ e ai segni che hanno lasciato nell'architettura, nella struttura urbanistica delle città, nei territori, nei toponimi, nella lingua, nella cultura, nella gastronomia e in ogni aspetto della vita sociale.

L'Italia è, dunque, storicamente un Paese plurale, multilingue e plurilingue. La sua identità linguistica si è costruita dal 1860 attraverso l'interazione di tre grandi poli: l'italiano, i dialetti e le lingue delle minoranze di antico insediamento. Il tentativo di rappresenta-

gli abitanti dell'Impero, ad eccezione dei dediticii. Pur essendo stato emanato principalmente per ragioni fiscali, tale editto appare imbarazzante per noi oggi: l'Italia, infatti, non concede la cittadinanza nemmeno a coloro che vi nascono o vi sono nati essendo vigente una legislazione fondata sullo ius sanguinis piuttosto che sullo ius soli. Sul rapporto dell'Impero romano con gli "altri" si vedano almeno i recenti volumi e i cataloghi della mostra "ROMA CAPUT MUNDI. Una città tra dominio e integazione", Roma, Colosseo, Tempio di Romolo e Cura Iulia al Foro Romano, 10 ottobre 2012 – 10 marzo 2013. La mostra è stata promossa dalla Soprintendenza Speciale per i Beni Archeologici di Roma in collaborazione con Electa ed è stata curata da Andrea Giardina e Fabrizio Pesando. Si vedano: A. Giardina, F. Pesando (a cura di) (2012), Roma Caput Mundi. Una città tra dominio e integrazione, Electa, Milano; A. Giardina, F. Pesando, D. D'Auria, D. Nonnis (a cura di) (2012), Roma Caput Mundi. La mostra, Electa, Milano; G. Barni, M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2013), Roma Caput Mundi. Testimonianze antiche e nuove pratiche d'integrazione. Il ruolo del patrimonio culturale, Electa, Milano 2013.

¹⁰ A. Foa (2014), Andare per ghetti e giudecche, Il Mulino, Bologna, p. 11.

¹¹ La dominazione araba in Sicilia, per fare un esempio, iniziò ufficialmente nell' 827, con la conquista di Mazara del Vallo e terminò nel 1091 con la perdita della città di Noto ad opera dei Normanni. Su questo argomento si veda il documentatissimo volume di S. Tramontana (2014), L'isola di Allāh. Luoghi, uomini e cose di Sicilia nei secoli IX-XI, Einaudi, Torino. Sulla presenza araba in Italia si veda, invece, a livello più divulgativo A. Vanoli (2014), Andare per l'Italia araba, Il Mulino, Bologna.

zione dell'Italia come di un Paese e di un popolo omogenei è del tutto superficiale se non artatamente falsificatorio. Chi argomenta oggi la difesa dell'identità italiana dall'"assalto" delle lingue e delle culture migranti in base a una presunta uniformità culturale, non considera che il nostro Paese è sempre stato caratterizzato da una ricchissima varietà di dialetti locali, determinata dalla sua storia di particolarismi e di frammentazione locale, di dominazioni straniere subìte e di un'unificazione nazionale tardiva che ha messo insieme forzosamente Stati diversi precedentemente divisi. A differenza di altri Stati europei che avevano portato a compimento alcuni secoli prima il loro processo di costituzione in Stati nazionali, l'Italia è stata al contrario caratterizzata da una profonda frammentazione politica, e di conseguenza anche linguistica e culturale.

Come indicano le stime di alcuni filologi citate da Tullio De Mauro, all'epoca dell'unificazione solo un'esigua parte, pari all'8 % degli abitanti del Regno, era italofona. Su 25 milioni di abitanti, appena il 2,5 % parlava abitualmente l'italiano. Gli altri italiani si esprimevano esclusivamente nei loro rispettivi dialetti, spesso fra loro incomprensibili¹². L'omogeneizzazione linguistica fu dunque il risultato dell'unificazione del sistema burocratico attuata sotto la monarchia sabauda e di successive migrazioni interne, dalla campagna alle città e dal Sud verso il Centro e il Nord. Questi spostamenti si accompagnarono al processo, seppur molto graduale, di alfabetizzazione della popolazione italiana, che però non cancellò le numerose lingue locali parlate dalla Sicilia alle Alpi: il sostrato linguistico regionale sopravvisse in molteplici e ricche forme. Solo con la Repubblica, grazie anche alla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, tra cui la televisione per prima, nove cittadini italiani su dieci sarebbero arrivati a parlare la lingua italiana. Negli anni del boom economico, dell'industrializzazione, delle intense migrazioni interne, di un allargamento progressivo della partecipazione al sistema di istruzione e alla cultura in genere, della nascente comunicazione di massa affidata a radio e televisione, quella della lingua si presentava, in-

¹² T. De Mauro (2010), *Un'identità non immaginaria*, in "Lingua è potere", "Quaderno speciale di Limes", n. 3/2010.

fatti, più che come una questione su cui riflettere e ragionare, come un problema da risolvere. Tuttavia, l'uso diffuso e la ricchezza dei dialetti restano una caratteristica della nostra Penisola, parlati ancora da una percentuale alta di italiani. Per quanto, nel corso degli anni, il rapporto tra italiano e dialetto si sia sempre più squilibrato in favore della prima lingua, situazioni di bilinguismo e plurilinguismo, o più precisamente di diglossia, cioè di diverso uso delle due lingue a seconda degli ambiti comunicativi, continuano a esistere.

Oltre ai dialetti veri e propri, poi, esiste il cosiddetto italiano regionale, quell'italiano cioè fortemente intriso di tratti locali, che costituisce la lingua abituale di una larghissima fascia della popolazione¹³. Tutti questi elementi concorrono a disegnare un panorama socio-linguistico estremamente complesso e variegato. Il continuo contatto tra le due lingue, tra l'altro, ha determinato modificazioni dell'italiano sul piano del lessico, della morfologia e della fonologia e lo sviluppo di una complementarietà funzionale che ha creato interferenze, tuttora vivaci, tra italiano e dialetti. Il contatto fra i due sistemi linguistici, in sostanza, ha prodotto nelle varie dimensioni territoriali scambi continui e penetrazioni, come dimostra la presenza di numerosi dialettismi nella nostra lingua nazionale.

Si pensi, infine, alle minoranze linguistiche storiche di cui si parla nell'art. 6 della *Costituzione della Repubblica Italiana* che trovano, però, un riconoscimento vero e proprio solo nella legge n. 482 del 1999¹⁴. Secondo le stime del Ministero dell'Interno, circa il 5% della popolazione italiana ha come lingua materna una lingua diversa dall'italiano. La Repubblica italiana nella sua Costituzione tutela esplicitamente le

¹³ Non è possibile indicare puntualmente quante siano le varietà di italiano regionale parlate attualmente in Italia, dal momento che il numero dipende dalla quantità e dalla qualità dei tratti di volta in volta considerati significativi. Una classificazione largamente accettata è quella proposta da L. Canepari che, fondandosi sui vari tipi di pronuncia esistenti, individua tredici varietà: piemontese, ligure, lombarda, veneta, giuliana, emiliana, sarda, toscana, umbro-marchigiana, laziale, campana, pugliese e siciliana (in Treccani, "Enciclopedia dell'Italiano", 2010).

¹⁴ G. Campani (2008), Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia, Unicopli, Milano.

minoranze linguistiche. L'articolo 6 della Costituzione ("La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche") ha trovato applicazione prima del 1999 soprattutto in alcune regioni a statuto speciale (Valle d'Aosta, Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia). Successivamente con la legge n. 482/99 (Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche) si è preso atto dell'esistenza di alcune altre minoranze linguistiche (ma non di tutte). L'art. 2 della legge recita: "In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione della Repubblica Italiana e in armonia con i princípi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo".

La Legge n. 482 ha quindi riconosciuto 12 gruppi linguistici minoritari nel nostro paese, corrispondenti a circa 2 milioni e mezzo di parlanti distribuiti in più di un migliaio di comuni e in 14 regioni: si tratta delle popolazioni albanesi o *arbëreshë* (presenti in Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sicilia), catalane (in Sardegna), germaniche (in Friuli-Venezia Giulia, Piemonte, Trentino-Alto Adige, Valle d'Aosta, Veneto), greche (in Calabria, Puglia, Sicilia), slovene (in Friuli-Venezia Giulia) e croate (in Molise e in Friuli-Venezia Giulia) e di quelle parlanti il francese (in Piemonte, Valle d'Aosta), il franco-provenzale (in Piemonte, Puglia, Valle d'Aosta), il friuli-Venezia Giulia, Veneto), il ladino (in Trentino-Alto Adige, Veneto), l'occitano (in Calabria, Liguria, Piemonte) e il sardo (in Sardegna).

Vi sono, poi, altre minoranze linguistiche e culturali che, benché non siano state riconosciute dalla Legge n. 482/1999, sono presenti da secoli in Italia, come quelle dei gruppi Rom e Sinti, parlanti il *romanì*, le minoranze linguistiche alloglosse gallo-italiche della Sicilia, della Basilicata, quelle parlanti il tabarchino in Sardegna, il veneto e il piemontese.

1.2 Gli allievi con cittadinanza non italiana nella scuola italiana

L'accelerazione dei processi migratori nel corso degli ultimi anni in conseguenza dei processi economici globali in atto ha certamente avuto significative ripercussioni anche sul sistema educativo e formativo italiano. In poco più di quindici anni il numero di studenti con cittadinanza non italiana si è più che decuplicato, passando da 59.389 unità (a.s. 1996-97) a 815.000 (a.s. 2015-16)¹⁵ con un'incidenza percentuale di bambini e ragazzi di cittadinanza estera che ha raggiunto il 9%. Oltre alla questione quantitativa vi è anche la questione qualitativa e cioè l'estrema diversificazione delle provenienze: se si tiene conto che i Paesi di provenienza sono circa 200, è facile intuire la complessità del fenomeno soprattutto quando si tratta di sviluppare iniziative volte al sostegno dell'integrazione di alunni stranieri.

Un dato particolarmente interessante e molto significativo riguarda le cosiddette "seconde generazioni": quasi il 60% degli studenti con cittadinanza non italiana è di seconda generazione.

Gli allievi con cittadinanza non italiana sono dunque un gruppo articolato, variegato e composito che, come ha più volte ricordato Vinicio Ongini, deve essere scomposto per poter offrire risposte educative e pedagogiche mirate. "Un paesaggio, un catalogo di luoghi e situazioni. Un bosco di storie in cui conviene inoltrarsi muniti di una indispensabile bussola, un'indicazione segnaletica fondamentale: il verbo distinguere. Tra Nord e Sud, città e paesi, paesi di pianura e di montagna, biografie e contesti sociali. Tra bambini, adolescenti e giovani. Tra alunni stranieri di recente immigrazione o appena arrivati, che non conoscono la lingua italiana e che se sono rumeni imparano velocemente mentre se sono cinesi ci vuole più tempo. E alunni o studenti, figli di genitori immigrati, ma nati in Italia, che parlano in italiano e a volte, benissimo, anche in dialetto o nelle tradizionali, storiche lingue delle minoranze italiane, come i bambini ivoriani della Val Maira, nel

¹⁵ I dati citati in questo paragrafo relativi agli allievi con cittadinanza non italiana sono tratti da: MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*. A.s. 2015/2016, Roma 2017.

Cuneese, che salutano le maestre in francese: «Bonjour, madame!», e cantano in occitano; mai *arrivati in Italia* (dal Paese dei genitori), mai avuta una valigia o uno zaino da emigranti, nessuna nostalgia di un Paese forse mai visto. E allora perché chiamarli «stranieri»?"¹⁶.

Il quadro complessivo del rapporto tra età anagrafica degli studenti con cittadinanza non italiana e classe di inserimento segnala un divario tra italiani e non italiani molto preoccupante. Il divario nell'a.s. 2015/2016 è elevato nella scuola primaria (1,8% di alunni in ritardo tra gli italiani; 13,2% tra gli alunni con cittadinanza non italiana) ed elevatissimo nella scuola secondaria di primo (6,6% vs il 35,4%) e di secondo grado (21,9% vs 61,3%).

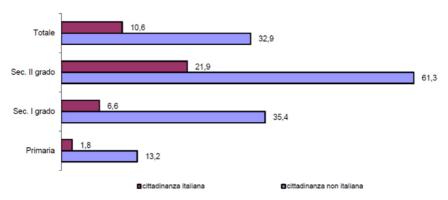


Fig. 1 - Alunni con cittadinanza italiana e non italiana in ritardo per ordine scuola (valori percentuali su 100 alunni) – A.S. 2015/2016. Fonte: MIUR – Ufficio Statistica (2017)

Infine, per quanto concerne le scelte nella scuola secondaria di secondo grado, i dati continuano a confermare l'orientamento dei ragazzi di origine immigrata verso la formazione tecnica e professionale, mentre l'avvio al liceo o all'istruzione artistica interessa poco più del 20% degli studenti con cittadinanza non italiana. A confronto con gli italiani, si registra ancora una canalizzazione precoce delle scelte

¹⁶ V. Ongini (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, pp. 6-7.

scolastiche degli studenti di origine immigrata, riconducibile a molte variabili, prevalentemente economiche, ma anche legate alla difficile progettazione familiare, ai risultati di apprendimento nei primi livelli di scuola e, non ultimo, ai giudizi di orientamento dei docenti e alla difficoltà dei licei ad attrezzarsi e a riconfigurarsi per una popolazione diversificata. Paradossalmente le scuole che dovrebbero fornire i maggiori strumenti critici sono proprio quelle che più faticano a mettere in discussione il proprio orientamento euro ed etnocentrico.

1.3 L'educazione interculturale nel sistema scolastico italiano

In Italia l'educazione interculturale è comparsa a seguito dello sviluppo del fenomeno migratorio avvenuto alla metà degli anni Settanta del Novecento, più tardi rispetto ai paesi europei di più antica immigrazione (Francia, Germania, Regno Unito): in particolare, il 1973 è per l'Italia l'anno di "svolta", nel quale si registra per la prima volta un leggerissimo "saldo migratorio" positivo, relativo alla differenza tra le persone in arrivo e quelle in partenza.

Nel corso degli anni Ottanta del Novecento, l'approccio interculturale inizia a diffondersi nel sistema scolastico italiano per offrire risposte educative al rapido mutamento multiculturale della società. Vinicio Ongini ha tratteggiato il percorso di sviluppo dell'educazione interculturale in Italia, mettendo in luce i passaggi più significativi di tale evoluzione¹⁷.

Nell'ottobre 2007 l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, istituito nel dicembre 2006 presso il Ministero della Pubblica istruzione, pubblica il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. La rilevanza del testo risiede nel fatto che esso definisce un "modello di integrazione interculturale italiano". Nella prima parte del do-

¹⁷ V. Ongini (2011), Buon compleanno intercultura! Una storia italiana lunga vent'anni, in M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2011), Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna, Unicopli, Milano, pp. 104-110.

cumento, vengono descritti i principi che hanno ispirato le migliori pratiche interculturali realizzate nella scuola e la normativa di riferimento:

- " l'universalismo, con la decisione di assumere criteri universalistici per il riconoscimento dei diritti dei minori, l'applicazione alla realtà italiana delle norme previste dalla Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia (approvata in sede ONU nel 1989, ratificata dall'Italia nel 1991), valorizzando la tradizione di inclusione della scuola italiana messa a punto già negli anni Settanta nei confronti delle varie forme di diversità;
- » la scuola comune, fondata sulla scelta di inserire gli alunni di cittadinanza non italiana all'interno delle normali classi scolastiche, evitando la costruzione di luoghi separati di apprendimento, differentemente da quanto è accaduto in altri Paesi e in continuità con precedenti orientamenti della scuola italiana per l'accoglienza di varie forme di diversità;
- » la centralità della persona in relazione con l'altro, con la valorizzazione della persona e la costruzione di progetti educativi ispirati all'unicità biografica e relazionale dello studente;
- » l'*intercultura*, con l'adozione di una prospettiva orientata alla promozione del dialogo e del confronto tra le culture, per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe.

Nel 2014, vengono emanate nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (Circolare Ministeriale n. 4233 del 19 febbraio 2014), nelle quali si distingue opportunamente tra molteplici tipologie di alunni di origine straniera (alunni con cittadinanza non italiana, con ambiente familiare non italofono, minori non accompagnati, figli di coppie miste, alunni arrivati per adozione internazionale, alunni rom, sinti e camminanti, studenti universitari con cittadinanza straniera). Nel documento vengono offerte, infine, indicazioni operative circa la distribuzione nelle scuole degli alunni stranieri, la loro accoglienza, il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie, la

valutazione, l'orientamento, l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, le scuole a forte presenza di alunni stranieri, la formazione del personale scolastico, l'istruzione degli adulti.

Infine, nel 2015 il documento del MIUR Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura ha proposto dieci linee operative per attuare un orientamento interculturale:
1) ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati; 2) rendere consapevoli dell'importanza della scuola dell'infanzia; 3) contrastare il ritardo scolastico; 4) accompagnare i passaggi; adattare il programma e la valutazione; 5) organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi. investire sul protagonismo degli studenti; 6) sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità; 7) valorizzare la diversità linguistica; 8) prevenire la segregazione scolastica; 9) coinvolgere le famiglie nel progetto educativo per i loro figli; 10) promuovere l'educazione interculturale nelle scuole.

Sulla base degli indirizzi di politica educativa tratteggiati, in relazione alle nuove istanze avanzate dagli alunni con cittadinanza non italiana, nel corso degli anni il sistema scolastico italiano ha iniziato a dotarsi, seppure in modo estremamente eterogeneo, di approcci e strategie didattiche volte alla configurazione interculturale del processo di apprendimento: sono stati così sperimentati laboratori di insegnamento dell'italiano come lingua seconda, protocolli di accoglienza per gli allievi stranieri, sportelli di informazione e di consulenza, percorsi didattici interculturali, percorsi formativi per gli insegnanti e gruppi di lavoro di docenti sulle tematiche interculturali, iniziative volte alla tutela della lingua d'origine degli allievi stranieri, o ancora alla promozione della loro cultura d'origine¹⁸.

¹⁸ Su questi aspetti cfr., fra gli altri, F. Gobbo (2000), Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse, Carocci, Roma; D. Demetrio, G. Favaro (2002), Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi, Franco Angeli, Milano; A. Portera (2006), Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola, Erickson, Trento; F. Pinto Minerva (2007), L'intercultura, Laterza, Roma-Bari; M. Fiorucci (a cura di) (2008), Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline, Franco Angeli, Milano; V. Ongini, C. Nosenghi (2009), Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Vallardi,

Va osservato, in conclusione, che le differenti strategie per promuovere un approccio di educazione interculturale nell'Unione Europea sono state raggruppate dalla rete Eurydice nelle seguenti tipologie principali:

- » *misure di orientamento*, tra le quali informazioni scritte sulla scuola, mediatori interculturali, risorse umane e strumentali specifiche, momenti di incontro per le famiglie migranti;
- » strategie indirizzate al rafforzamento dell'interazione tra la scuola e la famiglia migrante, attraverso la pubblicazione di informazioni scritte sul sistema scolastico nelle lingue d'origine degli alunni stranieri, l'impiego di mediatori interculturali o docenti referenti per il collegamento tra gli allievi immigrati, le loro famiglie e la scuola;
- » *l'insegnamento nella madre lingua*, svolta solitamente in forme extracurriculari, sulla base di accordi bilaterali e della disponibilità di specifiche risorse;
- » la promozione di processi attraverso i quali le relazioni tra persone di differenti provenienze culturali vengono analizzate e rese esplicite nei curricula scolastici, con un intento interculturale che si configura a tre livelli: a) l'apprendimento di valori di rispetto e, in alcuni casi, di antirazzismo, nel quadro del contesto di diversità culturale; b) la dimensione internazionale, con un approfondimento della diversità culturale contemporanea nei contesti storici e sociali; c) l'aspetto dell'integrazione europea¹⁹.

Milano; M. Santerini (2010), La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione, Centro Studi Erickson, Trento.

¹⁹ Eurydice (2004), L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa, Brussels; Eurydice (2009), L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire: la comunicazione con le famiglie immigrate; l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati, Brussels.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1938). Manifesto della Razza. Il Giornale d'Italia, 4 luglio 1938.
- AIME M. (2004). Eccessi di culture. Torino: Einaudi.
- AlmaTerra (1999). La professione di mediatrice/mediatore culturale: Ricerca comparata sulle tipologie concettuali e pratiche di utilizzo della risorsa immigrata in campo sociale nell'area dell'intercultura. Torino: Associazione AlmaTerra.
- Amnesty International (2010). La risposta sbagliata. Italia: il "piano nomadi" viola il diritto all'alloggio dei Rom a Roma. Roma.
- Barni, G., Catarci, M., & Fiorucci, M. (a cura di) (2013). Roma Caput Mundi. Testimonianze antiche e nuove pratiche d'integrazione. Il ruolo del patrimonio culturale. Milano: Electa.
- Bertolini, P. (a cura di) (1984). L'operatore pedagogico: problemi e prospettive. Bologna: Electa.
- Belpiede, A. (a cura di) (2002). *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*. Torino: UTET.
- Bevilacqua, P., De Clementi, A., & Franzina, E. (a cura di) (2001). Storia dell'emigrazione italiana. Partenze. Roma: Donzelli.
- Bevilacqua, P., De Clementi, A., & Franzina, E. (a cura di) (2002). *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli.
- BIANCHI, R., & SCEGO, I., (2014). Roma negata. Percorsi postcoloniali nella città. Roma: Ediesse.
- Bonifazi, C. (2013). L'Italia delle migrazioni. Bologna: Il Mulino.
- Bravi, L., & Bassoli, M. (2013). *Il Porrajmos in Italia. La persecuzione di rom e sinti durante il fascismo*. Bologna: Emil di Odoya.
- CAMPANI, G. (2008). Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia. Milano: Unicopli.
- COLUCCI, M., & GALLO, S. (a cura di) (2014). L'arte di spostarsi. Rapporto 2014 sulle migrazioni interne in Italia. Roma: Donzelli.

- Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato della Repubblica (XVI Legislatura) (2011). Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia. Roma.
- Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato della Repubblica (XVI Legislatura) (2011). Sintesi del rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia. Roma.
- Del Boca, A. (1976). Gli italiani in Africa Orientale, vol. I, Dall'Unità alla marcia su Roma. Roma-Bari: Laterza.
- DEL BOCA, A. (2005). *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire*. Vicenza: Neri Pozza.
- DE MAURO, T. (2010). *Un'identità non immaginaria*, in "Lingua è potere", *Quaderno speciale di Limes*, n. 3/2010.
- De Mauro, T. (2014). In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia? Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi.* Milano: FrancoAngeli.
- DI SAPIO, A., & MEDI, M. (2009). Il lontano presente: l'esperienza coloniale italiana. Storia e letteratura tra presente e passato. Bologna: EMI.
- Durante, F. (a cura di) (2001). *Italoamericana. Storia e letteratura degli italiani negli Stati Uniti* (1776-1880). Milano: Mondadori.
- DURANTE, F. (a cura di) (2002). Figli di due mondi. Fante, Di Donato & C. Narratori italoamericani degli anni '30 e '40. Cava de' Tirreni: Avagliano Editore.
- Durante, F. (a cura di) (2005). *Italoamericana. Storia e letteratura degli italiani negli Stati Uniti* (1880-1943). Milano: Mondadori.
- Eurydice (2004). L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Brussels.
- Eurydice (2009). L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire: la comunicazione con le famiglie immigrate; l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati. Brussels.
- Favaro, G. (2001). I mediatori linguistici e culturali nella scuola. Bologna: EMI.
- FAVARO, G. (2011). A scuola nessuno è straniero. Firenze: Giunti.

- FAVARO, G., & FUMAGALLI, M. (2004). Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale. Roma: Carocci.
- FIORUCCI, M. (2011). Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M. (2011). Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e Sinti a Roma. Roma: Aemme Publishing.
- FIORUCCI, M. (a cura di) (2011). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli: Milano.
- FIORUCCI, M., & SUSI F. (a cura di) (2004). Mediazione e mediatori in Italia. La mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti. Roma: Anicia.
- FIORUCCI, M. (a cura di) (2007). Dossier La mediazione interculturale e le sue forme: contesti, esperienze e proposte. *Studi Emigrazione / Rivista trimestrale del Centro Studi Emigrazione di Roma*, 165, XLIV, 61-168.
- Foa, A. (2014). Andare per ghetti e giudecche. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Migrantes (2012). Rapporto Italiani nel Mondo 2012. Roma: Idos.
- Fondazione Migrantes (2014). Rapporto Italiani nel Mondo 2014. Roma: Tau Editrice.
- Gallissot, R., Kilani M., & Rivera, A. (2001). L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave. Bari: Dedalo.
- GIARDINA, A., & PESANDO, F. (a cura di) (2012). Roma Caput Mundi. Una città tra dominio e integrazione. Milano: Electa.
- GIARDINA, A., PESANDO, F., D'AURIA, D., & NONNIS, D. (a cura di) (2012). Roma Caput Mundi. La mostra. Milano: Electa.
- GINSBORG, P. (1989). Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Torino: Einaudi.
- Goody, J. (2010). Eurasia. Storia di un miracolo. Bologna: Il Mulino.
- IDOS UNAR (2014). Dossier statistico sull'immigrazione 2014. Dalle discriminazioni ai diritti. Idos: Roma.
- Langer, A. (2001). La scelta della convivenza. Roma: Edizioni e/o.
- Legge n. 482 del 15 dicembre 1999. Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale del 20 dicembre 1999 n. 297.
- Lewy, G. (2002). *La persecuzione nazista degli zingari*. Torino: Einaudi.

- Luatti, L. (a cura di) (2006). Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore. Milano: Franco Angeli.
- Luatti, L. (a cura di) (2009). Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline. Roma: Carocci.
- Maalouf, A. (1999). L'identità. Milano: Bompiani.
- MELCHIORRE, V. (a cura di) (2014). Filosofie nel mondo. Milano: Bompiani.
- Ministero dell'Interno Ufficio centrale per i problemi delle zone di confine e delle minoranze etniche (1994), *Primo* rapporto sullo stato delle minoranze in Italia. Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale* e l'integrazione degli alunni stranieri, Roma.
- MIUR ISMU (2013), Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale Anno scolastico 2011-2012, Quaderni ISMU, 1/2013, Fondazione ISMU, Milano.
- MIUR ISMU (2014), Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale Anno scolastico 2012-2013. Quaderni ISMU, 1. Milano: Fondazione ISMU.
- MIUR (2006). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Roma.
- MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Roma.
- MIUR (2015). Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, Roma.
- MIUR (2017). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2015/2016, Roma.
- NIGRIS, E. (a cura di) (2003). Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali. Milano: Franco Angeli.
- OMIZZOLO, M., & LESSIO, R. (2014). Lo stato prigione. Il manifesto, 26 novembre.
- Ongini, V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale.* Roma-Bari: Laterza.
- Ongini, V., & Nosenghi, C. (2009). *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Milano: Vallardi.

- PASCOLI, G. (1911). La grande Proletaria si è mossa. La Tribuna, 27 novembre.
- Portera. A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Rete G2 Seconde Generazioni (2014). Dossier G2 Parlamenta. Italiani 2.0 G2 chiama Italia: CITTADINANZA, rispondi! Roma.
- SANI, S. (a cura di) (2011). Le nuove frontiere dell'educazione in una società multietnica e multiculturale. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santarone, D. (2012). Didattica e intercultura. Roma: Armando.
- Santarone, D. (2013). Le catene che danno le ali. Percorsi educativi tra didattica intercultura e letteratura. Firenze: Le Lettere.
- Santarone, D. (a cura di) (2006). Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura. Roma: Armando.
- Santerini, M. (2010). La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione. Trento: Erickson.
- SAYAD, A. (2002). La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato. Raffaello Cortina: Milano.
- SIRNA, C. (2003). *Postcolonial education e società multiculturali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Spinelli, S. (2012). Rom, genti libere. Storia, arte e cultura di un popolo misconosciuto. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Susi, F. (1998). *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*. Roma: Università degli Studi Roma Tre.
- TAROZZI, M. (1998). La mediazione educativa. "Mediatori culturali" fra uguaglianza e differenza. Bologna: CLUEB.
- Todorov, T. (1992). La conquista dell'America. Il problema dell'«altro». Torino: Einaudi.
- Todorov, T., Baudot G. (1997), Racconti aztechi della conquista. Torino: Einaudi.
- Tomasello, G. (2004). L'Africa tra mito e realtà. Storia della letteratura coloniale italiana. Palermo: Sellerio.
- Toso, F. (2011). *Minoranze linguistiche*, in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*, Roma. http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia_dell'Italiano)/ (consultato il 24/11/2014).
- Tramontana, S. (2014), L'isola di Allāh. Luoghi, uomini e cose di Sicilia nei secoli IX-XI. Torino: Einaudi.

UNAR-Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ufficio per la promozione della parità di trattamento e la rimozione delle discriminazioni fondate sulla razza o sull'origine etnica (2011). Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei camminanti. Attuazione comunicazione Commissione Europea N.173/2011.

Vanoli, A. (2014). Andare per l'Italia araba. Bologna: Il Mulino. Zoletto, D. (2011). Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali. Pisa: ETS.

2. Il disagio dell'uomo contemporaneo. Mondializzazione, diversità e l'altro "inaccettabile"

di Valentina Domenici

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre"

valentina.domenici@uniroma3.it

In uno dei suoi testi più celebri, Modernity at large, il sociologo e antropologo Arjun Appadurai aveva ripreso alcune delle riflessioni fatte, già nel 1987, da Gilles Deleuze e Felix Guattari per descrivere le caratteristiche più evidenti del mondo attuale, definito dai due filosofi «rizomatico e persino schizofrenico»¹, poiché diviso tra fenomeni di sradicamento, alienazione, solipsismo da un lato, e "vicinanza" elettronica, virtuale, dall'altro. Ciò a cui ci troviamo oggi di fronte è, sotto alcuni punti di vista, una condizione paradossale: un'ambivalenza sempre più forte tra una dimensione locale e una dimensione planetaria dell'esistenza; una tensione crescente tra una spinta verso l'omologazione e numerose modalità di resistenza ad essa. Vi è quindi la compresenza di due aspetti: l'uniformazione prevalentemente economica e tecnologica, e di pari passo una differenziazione etico – culturale costante, che si traduce spesso in un processo di «localizzazione delle identità e dei valori di appartenenza.»² Queste due tendenze parallele, antitetiche e convergenti al tempo stesso, rappresentano, al di là di facili generalizzazioni, un fenomeno complesso dal quale nessuna riflessione sulla con-

¹ A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Roma, Meltemi, 2001, p.47 (ed. or. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis-London, University of Minnesota Press, 1996)

² G. Marramao, *Passaggio a Occidente*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, p. 235

temporaneità, sia essa prettamente filosofica, storica, estetica o politica, può ormai prescindere.

2.1 Il fenomeno del glocal

Nel quadro di uno studio dedicato precisamente al rapporto tra filosofia e globalizzazione, già il filosofo Giacomo Marramao aveva riflettuto a lungo su questa duplice tendenza, soffermandosi sul concetto spesso banalizzato di mondializzazione e proponendone una lettura che ne faceva un fenomeno di natura specificamente culturale e non solo principalmente economica. Egli aveva preso in prestito il termine *glocal* (coniato da Roland Robertson³) per tentare di analizzare le dinamiche principali della mondializzazione; questo termine, infatti, ha il pregio di sottolineare l'asincronia tra gli aggettivi "globale" e "locale" e la complessità della loro interrelazione, oltre che il loro aspetto apparentemente contraddittorio.

La dimensione globale, mondiale, e quella locale, secondo Marramao, non vanno considerate in banale opposizione l'una all'altra, ma al contrario come interdipendenti, in quanto interagiscono reciprocamente e si presuppongono a vicenda. Il fenomeno della globalizzazione, infatti, unisce e contiene dei mondi-vita diversi e distanti tra loro; tenta di omologarli ma, così facendo, crea i presupposti stessi per una maggiore produzione di "località", per una spinta verso una maggiore differenziazione culturale.

L'aspetto più paradossale del fenomeno della "glocalizzazione" consiste proprio in questo, ovvero nel fatto che ogni esperienza del globale, qualunque essa sia, include sempre al suo interno quella che Derrida aveva definito efficacemente «*l'esperienza dello scarto*»⁴. In altre parole, la percezione di un'omogeneità e di un'unità mondiali, date soprattutto dal collegamento immediato a livello tecnologico e di comunicazione, e dall'azzeramento delle distanze, cela in sé un importante

³ Cfr. R. Robertson, *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London, Sage Publications, 1992.

⁴ J. Derrida, *L'Université sans condition*, Paris, Galilée, 2001, cit. in G. Marramao, op. cit., p. 35

rovescio della medaglia, dato dalla consapevolezza che mai come oggi la popolazione mondiale è, come sappiamo, meno unita e omogenea, soprattutto a livello di coesione sociale e culturale.

2.2 Diversità e differenza

Il tema della differenza, a questo punto, emerge in tutta la sua importanza: esso viene spesso legato al concetto di cultura, quasi si trattasse di un binomio già implicito e dato per scontato. Effettivamente, come ha potuto osservare Appadurai, ogni volta che parliamo di cultura, o meglio di una pratica, di un'ideologia o di un fenomeno dotati di una dimensione culturale, stiamo sempre evidenziando l'idea di una differenza situata, in relazione «a qualcosa di locale, di incarnato e di importante»⁵. Risulta quindi difficile slegare i due concetti e non rendere conto delle loro implicazioni reciproche, anche se lo studioso propone di sostituire, in relazione al concetto di differenza, il sostantivo cultura con l'aggettivo culturale. Il termine culturale, secondo Appadurai, evita di far pensare e di concepire la cultura come qualcosa di statico, di immanente, come una proprietà fissa e già data, ovvero come una realtà sostanziale e immodificabile; al contrario, esso rimanda a una dimensione contestuale della cultura, concepita appunto come differenza, o come «strumento euristico»⁶ utile, piuttosto che come una proprietà immutabile degli individui o di gruppi di individui.

La prospettiva di Appadurai rientra ovviamente nella cornice più ampia degli Studi Postcoloniali, che come è noto suggeriscono un approccio sempre critico rispetto alla questione della cultura e delle identità culturali, che non prescinda mai dal contesto storico-politico e sociale delle società contemporanee soprattutto, evidentemente, nei paesi delle ex-colonie.

⁶ Ivi, p. 29

⁵ A. Appadurai, op. cit., p. 28

E proprio tornando al nodo cruciale della "differenza culturale", lo studioso culturalista Homi Bhabha⁷ ha evidenziato l'efficace distinzione tra *diversità* e *differenza* culturale, secondo cui la prima è soprattutto un oggetto epistemologico mentre l'altra, la *differenza* culturale, è il processo stesso di enunciazione della cultura come tale e come conoscibile; in altri termini Bhabha propone di opporre i discorsi *sulla* cultura a quelli *della* cultura, insistendo quindi sul carattere performativo e non essenzialista né stereotipato della differenza culturale.

Anche il sociologo francese Michel Wieviorka, che si è a lungo occupato della questione in linea con un ampio e lungo studio sul razzismo e la sua evoluzione nelle odierne società occidentali, si è soffermato sul concetto di differenza culturale, osservandone e analizzandone le componenti essenziali, complesse e molteplici. Gli aspetti principali della differenza, che ne costituiscono i vertici e gli assi portanti, sono, secondo Wieviorka, tre: la prima componente è l'identità collettiva, la seconda è quella formata dall'individuo moderno, e la terza è quella relativa al soggetto. Questi vertici del "triangolo" della differenza non sono slegati uno dall'altro, ma anzi si influenzano reciprocamente e vanno quindi concepiti all'interno di una logica di inter-dipendenza.

Ciò che Wieviorka chiama "identità collettiva" è l'insieme dei riferimenti culturali sui quali si fonda il sentimento di appartenenza ad una comunità o ad un gruppo, che sia esso reale o "immaginato" ⁸; essa disegna un sistema di valori che definisce l'unità del gruppo e che permette in molti casi di mobilizzare gli attori sociali che ne fanno parte e di farli esprimere attraverso una resistenza rispetto ai valori dominanti in una data società.

Come ha evidenziato il sociologo francese, le identità di gruppo non sono, di per sé, né chiuse né aperte, né votate alla rottura dei codici e dei valori dominanti, né ostili alla partecipazione democratica, e la loro evoluzione dipende da fattori spesso esterni ad esse.

⁷ Cfr. H.K. Bhabha, *The Location of Culture*, London, Routledge, 1994.

⁸ Il riferimento indiretto è al testo di B.Anderson: Imagined Communities, London-New York, Verso, 1991.

La seconda componente che contribuisce alla costruzione della differenza è quella dell'individuo, che si definisce in virtù della sua partecipazione politica e sociale alla vita della propria città e del luogo in cui vive; egli può essere più o meno integrato socialmente, più o meno attivo da un punto di vista della partecipazione politica, e la sua condizione cambia notevolmente in base alla propria situazione e al proprio background personale. Un individuo che ha la cittadinanza del proprio paese o di quello in cui si trova, partecipa alla vita politica in modo evidentemente diverso da chi, per esempio, è straniero o immigrato ed è privo di determinati diritti.

Infine, la terza essenziale componente della differenza è il soggetto. La soggettività ricopre secondo Wieviorka un ruolo fondamentale, in quanto, oggi, il riferimento ad un'identità precisa appare sempre meno nell'ordine dell'*iscrizione* o della semplice riproduzione e sempre più, invece, nell'ordine della scelta⁹ : si nasce in una data comunità e in un certo contesto sociale e culturale, ma si decide, successivamente, se continuare a farvi parte o no, se rompere con esso o se restare al suo interno.

Il rapporto tra la soggettività e l'identità collettiva risulta particolarmente complesso, in quanto in molti casi il riferimento e l'attaccamento di un individuo ad un'identità collettiva (e al sistema di valori che ne fa parte) si rivela fondamentale nella formazione e nella maturazione della soggettività.

Qui la questione si apre ad una serie di interrogativi, di cui Wieviorka evidenzia il peso e l'importanza, relativi alla possibilità, da parte di un soggetto che appartiene ad una cultura "minoritaria" rispetto a quella dominante, di avere maggiori o minori chances di costruzione e affermazione del sé attraverso l'integrazione o, al contrario, attraverso una resistenza alla cultura della maggioranza.

La definizione di *glocal* precedentemente citata risulta a questo punto particolarmente efficace e appropriata, in quanto spinge ad una lettura non semplicistica né lineare del fenomeno della globalizzazione;

⁹ Cfr. M. Wieviorka, La Différence, Paris, Balland, 2001.

questa, infatti, non si rivela guidata solo ed esclusivamente da dinamiche di tipo economico, ma fa emergere in modo evidente un fattore da sempre particolarmente problematico, che è proprio il fattore *cultura*. Le realtà odierna del *glocal*, in altri termini, appaiono estremamente sfaccettate e complesse, e si caratterizzano per la compresenza (non sempre necessariamente conflittuale) sia del «trend sinergico del globale» che della dimensione locale, caratterizzata da una forte «turbolenza delle differenti culture»¹⁰.

2.3 Una nuova gerarchia della mobilità

Zygmunt Bauman¹¹, le cui maggiori riflessioni hanno proprio riguardato l'impatto e le conseguenze sociali della globalizzazione, aveva insistito sul secondo aspetto del fenomeno del *glocal*, osservando come la tendenza all'abbattimento degli ostacoli alla libera circolazione dell'informazione, del denaro e delle merci, fosse tuttavia inseparabile dalla pressione che si esercita, parallelamente, per costruire nuovi "muri" tra le popolazioni e tra le culture, e aveva parlato a questo proposito della nascita di una "nuova gerarchia della mobilità".

Di fronte all'unificazione dei mercati e alla velocizzazione delle coordinate dello spazio e del tempo, la mobilità delle popolazioni, il loro spostamento da una parte all'altra del mondo risulta formato oggi, secondo Bauman, da due livelli: uno superiore e uno inferiore.

Essi hanno sempre maggiore difficoltà ad entrare in comunicazione e, anzi, sembrano andare in direzioni diametralmente opposte: il primo è il mondo della mobilità mondiale, per il quale lo spazio può essere attraversato con facilità, sia nella sua forma reale che in quella virtuale. Il secondo è un mondo diverso, che ha difficoltà ad attraversare lo spazio, ed è popolato da persone spesso confinate ai margini delle città e dei luoghi in cui si trovano a vivere. Si tratta, evidentemente,

¹⁰ Ivi, p. 38.

¹¹ Cfr. Z. Bauman, *Globalization. The Human Consequences*, London, Polity Press and Blackwell, 1998.

di due distinte categorie di popolazioni, di cui solo la prima riesce, secondo Bauman, a vivere "nel tempo", mentre la seconda deve fare i conti prevalentemente con lo spazio, uno spazio *politico* che oppone continuamente resistenza. La seconda è una categoria oggi sempre più numerosa e destinata ancora a crescere, che non viaggia per piacere ma soprattutto per necessità, e che si scontra quotidianamente contro i nuovi "muri" di cui parla il sociologo, a volte facilmente identificabili, altre volte più complessi da individuare. I muri a cui si riferisce Bauman sono legati prevalentemente a dinamiche politiche ed economiche e hanno a che vedere soprattutto con il fenomeno sempre più urgente dell'immigrazione; essi riguardano, per esempio, questioni relative ai diritti di soggiorno (concessi o negati), ai diritti legati alla nazionalità e, in generale, alle politiche più o meno forti di repressione e di controllo delle popolazioni.

Anche la storica e sociologa Saskia Sassen aveva parlato di una nuova gerarchia della mobilità, applicandola in particolare al contesto urbano attuale delle cosiddette *world cities*, le grandi metropoli in cui si concentrano ed emergono le maggiori contraddizioni economiche e sociali dei paesi occidentali. ¹² Secondo Sassen ciò che accomuna queste metropoli è la forte dimensione conflittuale, data dalla formazione di vere e proprie linee di frontiera interne, che vedono schierate da una parte le nuove élites che detengono l'informazione e quindi il potere, e dall'altra i protagonisti del lavoro precario o della disoccupazione, che vivono un tipo di mobilità che si esprime prevalentemente nei flussi e nei percorsi migratori. La grande città, quindi, concentra sia i settori di punta del capitale globale sia una quota crescente di popolazione svantaggiata, ed è il teatro dell'immigrazione intesa come uno dei processi costitutivi della globalizzazione di oggi.

¹² Cfr. S. Sassen, *Territory, Authority, Rights, From Medieval to Global Asemblages*, Princeton University Press, 2006.

2.4 Il nostro rapporto con l'Altro da noi

Se la vita nelle metropoli globalizzate contemporanee implica una serie di contraddizioni sociali e produce continuamente una «proliferazione decentrata di moltitudini e di differenze non totalizzabili»¹³, anche la questione del nostro rapporto con l'alterità (sia essa culturale, sociale, di genere, rispetto a una norma culturale dominante) impone e domanda oggi delle riflessioni. Come ha potuto per esempio osservare uno dei maggiori e più discussi studiosi della contemporaneità, Slavoj Žižek, ogni volta che si parla del tema dell'altro da noi si è soliti assumere tre diversi tipi di posizioni politico-ideologiche: una prima posizione, particolarmente reazionaria, che tende a demonizzare l'altro in nome del presunto controllo e della sicurezza sociali; una seconda posizione più tollerante che, fondandosi sul tema del rispetto generale dell'altro, rischia tuttavia di ridurlo a qualcosa di totalmente astratto; e una posizione intermedia che nega le due precedenti in nome della presunta "fine delle grandi ideologie", ma che di fatto non sembra essere interessata a cambiare lo status quo. Queste tre posizioni si poggiano in realtà, secondo Žižek, su un substrato comune che implica il non tenere conto dell'altro per quello che davvero è, ovvero una figura che rimanda sempre, in un modo o nell'altro, a una parte intrinseca di noi stessi e della nostra realtà, che è spesso profondamente inaccettabile. In altri termini, sia la posizione intollerante che quella formalmente più aperta all'altro e alle differenze, condividono la stessa angoscia strutturale, che viene in un caso proiettata sull'altro stigmatizzato come il Nemico o il Male, e nell'altro caso sublimata sotto le spoglie apparenti della tolleranza, in cui l'altro è immaginato, ma non come un soggetto reale. Secondo Žižek persino le posizioni che appoggiano apertamente il multiculturalismo implicano a volte una non accettazione dei segni peculiari e perciò propri dell'alterità, che si mostrano nel momento in cui l'altro svela la sua vera faccia, che non è più quella idealizzata o modificata attraverso la nostra immaginazione e il nostro punto di

¹³ S. Žižek, Benvenuti nel deserto del reale, Milano, Meltemi, 2017, p. 74.

vista. Per il filosofo non basta quindi assumere un atteggiamento semplicemente "multiculturale" o "anti essenzialista" rispetto all'alterità, ma bisognerebbe sforzarsi di osservare l'altro da noi per quello che è, ovvero sperimentare l'esperienza anche "violenta" e radicale che l'altro rappresenta in quanto tale, e non negarla o confonderla con le nostre fantasie immaginarie. Per quanto in parte anche provocatoria, la posizione di Žižek ha la capacità di denunciare e decostruire ogni visione fintamente "romantica" o "immaginaria" dell'altro, soprattutto in un mondo, come quello occidentale, in cui persino questioni come quelle dei diritti umani rischiano di essere ridotte a «(...) una maschera che nasconde i meccanismi di disciplina della biopolitica»¹⁴ e quindi privati del loro significato fondamentale. Nel "mondo amministrato" del tardo capitalismo, infatti, in cui si assiste da tempo a una «rinascita della vecchia distinzione tra diritti umani e diritti del cittadino»¹⁵, è urgente, secondo Žižek, fare i conti con la diversità osservandola nella propria autenticità e non mascherandola, ammettendo perciò senza timore che nell'altro vi è sempre «l'Assoluto dell'impenetrabile abisso di un'altra persona»16, mai del tutto comprensibile, soprattutto secondo le proprie categorie culturali. Anche quella della tolleranza appare di conseguenza, agli occhi di Žižek, una falsa questione tipica delle odierne democrazie liberali, che tiene conto dell'altro solo se deprivato della sua sostanza, e così facendo lo idealizza, evitando in questo modo di considerarlo nella sua realtà.

L'unica possibile posizione da adottare nei confronti dell'alterità, secondo Žižek, è quella che prevede un lavoro continuo e instancabile di revisione e rielaborazione della propria prospettiva, senza il quale l'altro resta solo, o l'incarnazione di un nemico da combattere, o un'immagine esotica priva di ogni fondamento realistico, priva quindi di quelle caratteristiche culturali irriducibili che lo costituiscono effettivamente come alterità.

¹⁴ Ivi, p. 99

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ivi, p. 73.

La crisi del capitalismo globale soprattutto a livello sociale, e lo spostamento di flussi migratori verso i paesi occidentali diventato una delle maggiori urgenze nell'agenda politica degli Stati nazionali, spingono perciò, oggi più che mai, ad estendere ed approfondire una riflessione, già avviata da numerosi studiosi della contemporaneità, sull'evoluzione, sui limiti e sulle contraddizioni dei processi di globalizzazione da tempo in atto, e sulla necessità di rivedere il nostro modo di concepire e di rapportarci all'*alterità* nel momento in cui essa irrompe nel "nostro" spazio.

A questo proposito, l'educazione gioca un ruolo fondamentale, nel momento in cui si pone l'obiettivo di far riflettere, per esempio, sui concetti di differenza e identità culturale, e di spingere a rivedere l'idea stessa di alterità, evitando di cadere nella tentazione di comode semplificazioni, che sono spesso nascoste anche dietro la facciata del comportamento politicamente corretto.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (2001). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi (ed. or. *Modernity at large*, University of Minnesota Press, 1996)
- BAUMAN, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. London: Polity Press and Blackwell.
- Внавна, Н.К. (1994). The Location of Culture. London: Routledge.
- DOMENICI, V. (2011). Il malessere del cittadino globale: la vita nuda e i diritti negati, in *RSS. Rassegna di servizio sociale*, 4, ottobrenovembre, 80-93.
- Marramao, G. (2003). *Passaggio a Occidente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- ROBERTSON, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- SASSEN, S. (2006). Territory, Authority, rights, From Medieval to Global Asemblages, Princeton: Princeton University Press.
- Wieviorka, M. (2001). La Différence. Paris: Balland.
- ŽIŽEK, S. (2017). Benvenuti nel deserto del reale. Meltemi: Milano (ed. or. Welcome to the Desert of the Real, London-New York, Verso, 2002)

3. Il disagio del lavoro d'amore. Segregazioni di genere nel welfare domestico e lavoro di cura delle donne immigrate

di Vincenzo Carbone

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre"

vincenzo.carbone@uniroma3.it

Il presente saggio tematizza la questione del *lavoro di genere* in ambito domestico nelle varianti *gratuito* e *quasi-servile*. Per *gratuita* s'intende l'attività riproduttiva, non riconosciuta e non remunerata, assegnata sulla base della segregazione dei ruoli di genere. Per lavoro *quasi servile* intendiamo, invece, l'attività remunerata (generalmente poco), caratterizzata da forme intensive di sfruttamento e di dipendenza. Il tema di riflessione sotteso a tutto l'impianto è costituito dai processi di formazione di individualità inferiorizzate e rimanda all'analisi dei dispositivi di *assoggettamento* e di *asservimento* che presidiano la proliferazione di particolari *soggetti produttivi*, in quanto disposti al *lavoro di cura*.

La nozione di economia domestica all'interno del grande settore di attività della cosiddetta *produzione non osservata* viene discussa con l'obiettivo di dar conto di alcuni effetti paradossali e distorsivi dipendenti dalle concezioni *sull'economico* e *sul riproduttivo*, legate all'assegnazione di ruoli sociali sulla linea di faglia del *genere*.

Le trasformazioni contemporanee del sistema di regolazione del mercato del lavoro, la sua *femminilizzazione* quantitativa e qualitativa, il *retrenchment* e *recalibration* (Ranci - Pavolini, 2015) dei programmi di welfare, fanno emergere la progressiva *familiarizzazione* e *informalizzazione* del welfare domestico italiano. Un processo, questo, che è

reso possibile dalla sostituzione del lavoro casalingo non riconosciuto delle donne autoctone con quello migrante. Le condizioni di lavoro e di vita di questa componente straniera sono analizzate alla luce delle trasformazioni dell'offerta di lavoro femminile dei più recenti movimenti migratori. Le mutazioni della domanda di lavoro domestico e la sua generalizzazione mostrano, anche negli anni della crisi ancora in corso, l'acuirsi di alcune forme di disagio già evidenziate dalla ricerca sul lavoro migrante, con particolare riferimento a quello domestico. Non vi è, infatti, riduzione delle disparità tra i generi, né più equa ripartizione dei compiti di cura familiari o il riallineamento dei tempi di vita tra i generi; piuttosto, si realizza uno slittamento attraverso l'asservimento di altre donne migranti. Un paradosso solo apparente: l'emancipazione si acquista attraverso l'esercizio del ruolo imprenditoriale, una donna che ne assume un'altra, già assoggettata e disponibile, perché la sostituisca nei lavori che rimangono assegnati alle donne. Non si riducono, quindi, neanche le disparità e lo sfruttamento dentro al genere, sulla linea dell'appartenenza nazionale e sociale, mentre si ampliano i vissuti di sofferenza e disagio nelle catene globali del lavoro di cura (Ehrenreich & Hochschild, 2004).

3.1 Economia domestica e informale tra riproduzione e produzione di valore: il lavoro-gratuito femminile domestico

L'aggregato delle famiglie italiane costituisce, nella visione classica adottata nelle scienze economiche, un operatore collettivo al quale sono riservate, prevalentemente, le funzioni di consumo e di risparmio, da un lato, e di offerta e riproduzione della forza lavoro, dall'altro. Il sistema delle famiglie, complessivamente considerate, rimanda a un'area vasta, composita e multiforme, di attività di natura economica *embeddedness*, indistinguibili se non analiticamente, perché embricate nelle relazioni affettive, fiduciarie e solidali tra i generi e le generazioni, come ampiamente argomentato dalla nuova sociologia dell'economia, a partire dagli studi seminali di Karl Polanyi e di Mark Granovetter. Il

lavoro di riproduzione e di cura che avviene all'interno delle famiglie e delle convivenze, per molti aspetti paradossalmente, non viene riconosciuto come valore economico dal sistema ufficiale di contabilità economica nazionale, né computato nel settore delle attività domestiche. All'interno dell'economia domestica di sussistenza, nell'ambito più generale dell'economia non osservata (descritta come quell'ammontare di valore e di utilità che sfugge alle rilevazioni della contabilità nazionale1), troviamo, oltre all'area del sommerso, riferibile alle attività irregolari e illegali, anche le componenti economiche destinate alla sussistenza. L'attività economica domestica di tipo riproduttivo, quotidianamente svolta dalle cosiddette casalinghe, allo stesso modo dei beni e servizi prodotti per l'autoconsumo, ovvero destinati allo scambio non mercantile o non ufficiale, tipico dell'economia informale, non costituisce, quindi, una componente riconosciuta nel computo dei principali indicatori economici adottati ufficialmente. In quest'area dell'economia domestica, la cui consistenza in termini di valore prodotto non può che essere necessariamente stimata, rientrano i beni ed i servizi che non trovano una contropartita economica. Non v'è, infatti, controprestazione economica per il bene o per il servizio utilizzato, né come prezzo, né sotto forma di salario: non si riceve lo scontrino dalla mamma per la somministrazione del pasto, né è previsto uno stipendio per il lavoro senza fine (Morini, 2010), flessibile e personalizzato, emotivo e relazionale (James, 1989), di cura e di riproduzione, svolto incessantemente all'interno del nucleo familiare (Del Re, 2013) dalle donne.

Per questa ragione, il lavoro domestico non è considerato dagli indicatori censuari ufficiali, così come dalle rilevazioni periodiche sull'andamento del mercato del lavoro; in tal modo, le casalinghe non producono valore per la ricchezza nazionale e vengono, persino, derubricate dalla popolazione attiva². L'inattività deriva dai criteri anagrafici, età

¹ Secondo quanto stimato dall'Istat (2017), l'economia non osservata vale all'incirca 208 miliardi di euro, il 12,6% del Prodotto interno lordo, Istat, *L'economia non osservata nei conti nazionali, Anni 2012-2015.*

² Si veda la definizione di popolazione *non attiva* adottata dall'Istat: non svolgere un lavoro retribuito e non essere attivamente in cerca di un'occupazione, al momento della rilevazione.

non da lavoro (studenti e pensionati); da condizioni impossibilitanti, per salute (infermi e inabili al lavoro) o perché si sono perse le libertà civili (detenzione); dall'indisponibilità soggettiva al lavoro, mendicanti, chi riceve pubblica beneficenza, ma anche in condizione agiata (proprietari e benestanti). Oltre all'economia dell'autoconsumo e dello scambio anche le attività di volontariato e quelle che derivano da attività illecite o che semplicemente non sono ufficiali o parzialmente grigie per l'elusione fiscale, non vengono inserite nel computo complessivo.

3.2 Lavoro migrante femminile, domestico e quasi-servile. Effetti di sostituzione

Nell'annualità 2016 poco meno della metà (49,6%) dei lavoratori domestici è costituita da cittadini non comunitari: 429.940 su un totale di 866.747. In questa categoria si conferma la netta prevalenza delle donne (82,2%). Con riferimento alla cittadinanza, oltre il 60% dei lavoratori domestici provengono da cinque Paesi: Ucraina (22,7%), Filippine (16,4%), Moldavia (10,6%), Perù (7,0%) e Sri Lanka (6,5%) (Ministero del Lavoro, DG Immigrazione, 2017)³.

3.2.1 Gli esordi: dalle governanti alle "tate"

I primi arrivi in Italia delle migranti *apripista* sono costituiti prevalentemente da donne sole, prive, cioè, di familiari al seguito. Questa componente migratoria femminile, che negli anni '70 ed '80 inizia progressivamente a popolare i centri cittadini della penisola, presenta alcuni elementi comuni di demarcazione: provenienza, appartenenze culturali e religiose, settore d'impiego. I paesi di origine sono piuttosto limitati e le provenienze si concentrano, pertanto, tra Capo Verde, Filippine, pochi Paesi dell'America Latina ed Eritrea (Einaudi, 2007).

³ I dati sul lavoro domestico sono di fonte: Comunicazioni Obbligatorie (Sisco) e Inps, Sistema statistico attuariale.

I progetti migratori femminili, per le prime due provenienze, vengono concepiti e configurati intorno all'appartenenza alla comunità religiosa cattolica, che ha rappresentato il fulcro per l'articolazione di un particolare *sistema migratorio*. Le connessioni transfrontaliere rese disponibili dalle reti di associazioni cattoliche, infatti, mettevano in contatto le parrocchie in Italia con quelle dei paesi di origine, consentendo lo snodarsi di relazioni capaci di consolidare un'accurata e puntuale attività di intermediazione del lavoro di cura.

Il reclutamento delle donne provenienti dall'Eritrea e dall'America Latina, anch'esse in buona parte di fede cattolica, avviene, invece, attraverso altri canali. Per le prime prevalgono ragioni politiche: dal 1961 al 1991 ha infuriato, infatti, una cruenta guerra civile. In questo caso sono stati i legami storici del passato coloniale italiano ad incidere nelle fasi di ideazione e di realizzazione del progetto migratorio. Le donne migranti dai paesi del sud-America, invece, sono richieste direttamente dalle famiglie italiane, per dedicarsi ai compiti di assistenza domiciliare. Queste, infatti, potevano disporre di un cospicuo capitale reputazionale, in quanto, presso le famiglie italiane di ceto medio-alto, godevano di un prestigio di status legato a ragioni razziali e culturali: l'incarnato chiaro e l'idioma abbastanza affine all'italiano le rendeva socialmente e culturalmente desiderabili.

Il carattere principale che accomuna le pioniere dell'immigrazione italiana è, tuttavia, l'impiego: quasi tutte occupate nell'ambito del *lavoro domestico e di cura*. In tale specifico segmento, sostituiscono frequentemente la fuoriuscita delle giovani e italianissime *donne di servizio* che, fin dagli anni successivi al secondo dopoguerra, avevano contrassegnato il processo di progressiva emancipazione dalla *condizione semi-servile*, transitando al lavoro a ore e manifestando preferenze nei confronti di tipologie di impiego salariato a tempo definito, quando disponibili.

3.2.2 Welfare domestico in subappalto: "badanti" e colf

Negli ultimi trent'anni, come ampiamente hanno analizzato Macioti e Pugliese (2010), i movimenti migratori femminili per lavoro verso l'Italia hanno mostrato significative trasformazioni, che vanno ascritte, innanzitutto, al cambiamento nella composizione per nazionalità di provenienza, in ragione dell'apertura dei confini ad est. A tale mutazione, qualitativa e quantitativa, corrispondono, dal lato dell'offerta di opportunità d'impiego, alcuni tratti inediti, almeno fino agli anni Duemila. Si osserva, cioè, un processo di democratizzazione nell'accesso ai servizi di "badantato" residenziale; infatti, la richiesta di lavoro domestico viene formulata anche da parte dei ceti meno privilegiati e, pertanto, non si concentra, come in passato, esclusivamente nelle città di medie e grandi dimensioni. Il progressivo sfaldamento del sistema di welfare italiano ha contribuito significativamente all'espansione dell'utilizzo del lavoro di cura in tutto il territorio nazionale, con la conseguente maggiore estensione presso gli strati medi e medio-inferiori. Con il ricorso massivo alle attività residenziali di "badantato" e all'aiuto domestico orario, le famiglie italiane impiegano prevalentemente le donne migranti provenienti dai nuovi ingressi dalla Romania, Albania, Polonia, Ucraina. Gli effetti di questo massiccio afflusso femminile per i lavori di cura sono visibili sulla composizione di genere delle collettività migranti: il caso emblematico è quello dell'Ucraina, la cui comunità è quasi totalmente costituita da donne. Tuttavia, lo sbilanciamento di genere non è comune; per esempio nella comunità rumena è prevalso un modello migratorio di tipo familiare e la sostanziale parità nella composizione per genere è spiegata da progetti di permanenza orientati al lungo periodo.

È, dunque, l'allargamento dell'Unione Europea verso est che, consentendo l'ingresso ai cittadini neo-comunitari in Italia senza la richiesta del visto e, soprattutto, la possibilità di soggiorno nel Paese senza il permesso, fa mutare radicalmente i caratteri dei movimenti migratori, delle presenze e dei relativi progetti di insediamento e di stabilizzazione della nuova popolazione straniera residente in Italia. L'approdo dei

nuovi cittadini stranieri provenienti dai paesi dell'Europa orientale, per molti aspetti, imponente e tumultuoso, ha assecondato d'altra parte le trasformazioni produttive dei comparti e dei distretti economici italiani, caratterizzati da mercati del lavoro fortemente segmentati.

Maurizio Ambrosini, tra gli altri, nel tratteggiare i caratteri distintivi di questa fase dei processi generali di mobilità per lavoro e di insediamento nel territorio nazionale, individua, quali elementi distintivi: le marcate asimmetrie di genere e l'alta incidenza di soggiorni irregolari, la marginalità sociale della quota maggioritaria dei gruppi di immigrati. Disparità e dissimmetrie rintracciabili nella concentrazione in occupazioni precarie, sottopagate e non desiderabili dagli autoctoni, dovute sia all'insufficienza e sconnessione delle politiche di integrazione rivolte alla popolazione straniera ospite, sia alla produzione e diffusione di stereotipi stigmatizzanti, xenofobi e marcatamente razzisti (Ambrosini, 2010).

La composizione di genere, in particolare, costituisce il principale elemento di segmentazione. Gli uomini trovano inserzione lavorativa, tipicamente, nei settori a basso valore aggiunto, non soddisfatti dall'offerta di manodopera italiana, caratterizzati dalla fatica, dalla pericolosità e dalla scarsa remunerazione, come l'edilizia, l'agricoltura e la movimentazione delle merci. Le donne, secondo uno schema altrettanto tipico, trovano impiego nelle famiglie italiane, per svolgere il lavoro di cura e di assistenza agli anziani: il "badantato", una professione da allora entrata prepotentemente nel linguaggio comune, oltre che governativo.

Nella società italiana in questo periodo si evidenziano gli effetti demografici della senilizzazione, che dipendono dallo sviluppo complesso di fenomeni che determinano l'allungamento della vita media, denatalità (invecchiamento dal basso) e longevità (invecchiamento dall'alto). I processi di senilizzazione, incontrando le significative carenze delle politiche di welfare, sono stati fronteggiati attraverso un cospicuo utilizzo delle lavoratrici straniere: nei servizi di assistenza domestica alle famiglie e di cura agli anziani. L'Italia presenta, infatti, un trend verso l'invecchiamento della popolazione piuttosto consolidato, accresciuto significativamente, persino in maniera impressionante, nelle ultime decadi: è il paese che, insieme al Giappone, mostra il primato della

popolazione più anziana al mondo e tutti gli indicatori demografici di dipendenza con valori estremamente preoccupanti⁴ (Paci – Pugliese, 2011; Istat, 2018). La domanda di *badanti*, in questi anni, si amplia, anche per effetto dell'invecchiamento demografico della popolazione italiana.

Il lavoro migrante femminile si concentra, ripercorrendo lo schema della fase di primo insediamento, nell'impiego nelle attività domestiche. Tuttavia, rispetto a quel periodo, le differenze sono notevoli: la domanda di lavoro di cura è molto più consistente e diffusa rispetto ai decenni precedenti. Mentre negli anni '70 e '80 veniva espressa, come consumo distintivo di status, da un numero piuttosto ridotto di famiglie appartenenti al ceto medio-alto, desiderose di emulare i consumi agiati dell'alta borghesia, pur non disponendo dei mezzi, negli anni Duemila il bisogno di lavoratrici di cura assume caratteri decisamente più complessi, in quanto si innesta su un deficit del welfare: il sistema italiano prevede pochi servizi per l'assistenza agli anziani, per lo più presenti nelle regioni del centro-nord. La carenza e l'inadeguatezza di misure e di servizi pubblici troverà un «bilanciamento» nelle politiche sociali, attraverso la progressiva smobilitazione delle strutture e dei servizi a favore di interventi concentrati sulla sola erogazione di trasferimenti monetari ai caregiver. Attuando, in questo modo, una ulteriore accelerazione dei processi di informalizzazione e di familiarizzazione dell'assistenza e della cura dei soggetti fragili e bisognosi, con l'effetto, meno evidente, ma non per questo meno rilevante, della conferma della donna nel ruolo di cura.

⁴ L'indice di dipendenza anziani è il rapporto tra la popolazione di 65 anni e più e la popolazione in età attiva (15-64 anni), moltiplicato per 100. L'indice di dipendenza strutturale è il rapporto tra popolazione in età non attiva (0-14 anni e 65 anni e più) e popolazione in età attiva (15-64 anni), moltiplicato per 100.

3.3 La quasi-impresa familiare e il quasi lavoro-servile

A prima vista, potrebbe apparire insensata l'associazione tra una distinta libero-professionista di un grande centro urbano, un pensionato novantatreenne di un paesino sperduto, o un'insegnate di un liceo di provincia, e la figura del datore di lavoro. L'imprenditore domestico pianifica attività complesse, seleziona e organizza, assume, istruisce e dispone, calcola orari, versa emolumenti e contributi. La famiglia è, dunque, divenuta il principale operatore economico per numero sempre più consistente di addette straniere impiegate, svolgendo un ruolo importante, esplicito ed implicito, anche nelle periodiche campagne di regolarizzazione (le ultime, del 2009 e 2012) dell'immigrazione illegale e di emersione degli illeciti nei rapporti di lavoro in ambito domestico e dell'assistenza domiciliare agli anziani (Ambrosini, 2010).

Negli ultimi anni, come già richiamato, si è realizzato un progressivo abbandono delle politiche sociali dai compiti di erogazione di servizi socio-assistenziali verso i soggetti fragili e nei confronti della popolazione anziana, con la conseguenza di un sovraccarico funzionale delle famiglie ed in particolare della componente femminile, soprattutto per quanto concerne la gestione della terza e della quarta età. Si profila, pertanto, una sorta di scelta ricompositiva della famiglia, che riesce a liberare la componente femminile da alcune funzioni ed obblighi riproduttivi e di cura, attraverso l'attivazione di prestazioni somministrate da operatrici dedicate e, questa volta, (poco) remunerate. L'attività di assistenza e di cura (in particolare verso i bambini e soprattutto verso gli anziani non autosufficienti)⁵ viene in tal modo erogata dalle lavoratrici domestiche, molto spesso conviventi, anziché fare ricorso ad una struttura specializzata "esterna".

La famiglia conserva così la propria centralità di agenzia che eroga servizi di cura e che, nello stesso tempo, gestisce e pianifica le spese per l'assistenza dei suoi membri in condizione di maggiore bisogno e di

⁵ Per una puntuale descrizione dei compiti e dei contenuti del lavoro di cura domestico si veda R. Catanzaro, A. Colombo (a cura di) 2009, *Badanti & Co*, Bologna: Il Mulino.

minore autonomia. L'assunzione di una lavoratrice domestica, infatti, è resa attuabile non solo dalla disponibilità di manodopera a basso costo, ma è favorita anche dalla progressiva sostituzione con l'erogazione monetaria dei servizi – sempre più costosi ed inefficaci – da parte dei sistemi di welfare centrali (assegno di accompagnamento erogato dall'INPS) e locali (assegno di cura basato sull'accertamento di requisiti reddituali). L'efficacia del welfare domiciliare è data anche dalla estrema flessibilità e modulazione delle attività, resa possibile dalla coincidenza, nello spazio domestico, tra prestatore e beneficiari. Il lavoro domestico, quando coincide con il domicilio del prestatore, comporta anche l'elisione della distinzione tra tempo di lavoro e tempo liberato; infatti, le "badanti" lavorano anche quando dormono (Morini, 2010; Pugliese, 2011).

Si potrebbe parlare, ancora, di *lavoro di sostituzione*; in questo caso non solo perché le "badanti" italiane sono sostituite dalle straniere in lavori che non vogliono fare più. Nel volgere degli anni il lavoro domestico gratuito erogato dalle mogli e, soprattutto delle figlie, è stato progressivamente mercificato nella misura in cui ha trovato impiego in attività esterne alle famiglie (rientrando, per tale via, nella contabilità nazionale). Nelle famiglie c'è un minor numero di casalinghe e risultano minori le disponibilità di presa in carico dei compiti di cura. Ad essere sostituita e mercificata è, dunque, una funzione sociale "assegnata" in base al genere, non semplicemente una categoria di lavoratrici informali (casalinghe) con altre venute dall'estero.

3.4 Conclusioni: le mappe del disagio

Le conseguenze, le implicazioni e le difficoltà che si possono instaurare in relazioni economiche e affettive di questo tipo sono state sufficientemente analizzate dalla ricerca sociologica (Catanzaro – Colombo, 2009; Morini, 2010; Sciurba, 2015). L'incremento di opportunità di lavoro domestico, nelle sue multiformi modalità di erogazione, corrisponde ad un mutato assetto della società, nelle sue componenti demo-

grafiche, economiche e soprattutto culturali. Molte ricerche mostrano come, negli ultimi venti anni, il lavoro domestico, interpretato come segno distintivo di status delle famiglie prevalentemente urbane di ceto medio-alto⁶, si sia progressivamente "democratizzato" (Bettio - Villa -Simonazzi, 2006: 271-287; Sabatino, 2012). L'attività di "badante" diventa, così, una delle modalità, sempre più diffuse nei ceti medio-bassi, di fronteggiamento delle emergenze e della gestione dei compiti di cura, di assistenza e di produzione di beni e servizi di uso interno alla comunità familiare. L'affermazione di questo modello familistico, come sostenuto nel recente lavoro di Enrico Pugliese, Cambiamenti demografici, lavori di cura e donne immigrate in Italia, si è realizzata attraverso lo svolgersi di complessi processi sociali. Vi è, innanzitutto, il fenomeno della senilizzazione della società italiana, conseguito con il consolidarsi dell'allungamento della vita e con il progressivo decremento del tasso di natalità (Gesano - Golini, 2006). Il ricorso al lavoro domestico ha finito per costituire, anche per le famiglie non agiate, una soluzione obbligata dalla scarsità di posti nelle residenze e nelle strutture sociali, dall'incidenza dei costi delle rette e, non da ultimo, dai cambiamenti di ordine simbolico e culturale. Il lavoro di cura domestico, consentendo la permanenza dei soggetti fragili, con scarsa autonomia e bisognosi di cure nel contesto di vita familiare, migliora la qualità della vita dei beneficiari delle prestazioni; evita i rischi della riprovazione sociale proteggendo, finanche, dallo svilupparsi dei sensi di colpa derivanti dall'affidamento e dalla istituzionalizzazione dell'anziano, del disabile e conseguenti alla assunzione della decisione di delegare ad altri la somministrazione delle cure parentali.

Inoltre, vi sono le trasformazioni nella composizione della famiglia e nei cicli familiari, i cui cambiamenti culturali relativi ai "ruoli riproduttivi" modificano significativamente i rapporti tra i generi e le ge-

⁶ La tesi deve essere articolata socialmente, ad esempio la Hochschild sostiene in *Per amore o per denaro. La commercializzazione della vita intima* (2006), che l'abbandono delle funzioni riproduttive e di cura da parte delle donne (*professionals* americane) sia funzionale al modello di sviluppo capitalistico e trovi legittimazione nelle teorie femministe e nell'ideologia neoliberista, individualista e produttivista.

nerazioni, intersecandosi con le profonde trasformazioni della società italiana, con la progressiva *femminilizzazione del mercato del lavoro* e con le configurazioni *male breadwinner* del nostro sistema di welfare mediterraneo (Naldini - Saraceno, 2001).

A partire da tale riflessione è possibile tracciare, in conclusione, una breve cartografia del disagio, che si configura, piuttosto, come mappa delle disparità (tra generi e dentro il genere) e delle forme molteplici (fino alla violenza ed al ricatto) che assume la segregazione, orizzontale e verticale, basata sul genere e sulla cittadinanza.

3.4.1 Il disagio dell'asimmetria di genere, la segregazione dei ruoli coniugali

Il disconoscimento del lavoro domestico, nelle nostre società, appare il risultato di un *doppio occultamento*: il primo ha natura contabile, concernendo la mancata computazione ragionieristica del valore prodotto⁷; il secondo riguarda, invece, l'opacizzazione delle relazioni sociali di genere che ne sostengono e strutturano le condizioni di possibilità (Curcio, 2017).

La segregazione dei ruoli di genere, è stata affrontata da diverse prospettive di analisi, che hanno mostrato l'esistenza di condizioni variabili e dinamiche che hanno necessità di essere ancorate, nelle società liberali a regime democratico, al più generale orientamento adottato dal sistema delle politiche pubbliche sulle pari opportunità e sulle misure di conciliazione dei tempi di vita, da un lato, e alle dotazioni di capitale sociale dei territori (Esping Andersen, 2011) e di struttura e densità delle reti sociali di appartenenza (Bott, 2001), dall'altro.

⁷ Un altro paradosso che allude ad un noto aforisma di Arthur Pigou sulla critica alla nozione adottata per computare il prodotto interno lordo di un Paese; esso si riferisce all'*informalizzazione* di un'attività economica che, pur permanendo nella sfera della produzione di beni e servizi, viene resa non più osservabile per effetto della trasformazione solo categoriale del prestatore da lavoro dipendente in lavoro coniugale gratuito. Sposare la domestica, infatti, implica la riduzione del Pil. L'anziano che sposa la propria "badante", trova oggi una significativa equivalenza con l'aforisma, con inevitabili "conflitti" per l'asse ereditario.

Come hanno mostrato gli studi di genere e, magistralmente, quelli condotti da Pierre Bourdieu in Algeria⁸ sulla donna Cabìla, la costruzione sociale del genere si dipana attraverso processi di socializzazione ai ruoli sessuati, che si realizzano nel corso delle relazioni che si svolgono sia in ambito familiare, sia nei più ampi contesti sociali di apprendimento e, in generale, nelle più disparate circostanze di vita. Nell'inferiorizzazione della componente femminile e nella corrispondente definizione ed assegnazione sociale dei ruoli di genere, le donne (come tutti) sono parte attiva: interiorizzano posture, configurano il senso di sé, stili cognitivi e orientamenti etico-morali, aspettative e proiezioni di desiderio, contribuendo alla loro riproduzione. Chiara Saraceno e Manuela Naldini (2001) tra le altre, definiscono l'iniqua ripartizione dei carichi familiari come il non-detto del matrimonio: ovvero, l'attribuzione, secondo la linea del genere, delle attività riproduttive, con la conseguente compressione dei tempi per sé e l'acrobatica ricerca di equilibrio tra attività e domini, cui sono ampiamente costrette le donne.

3.4.2 Il disagio della segregazione occupazionale e spaziale delle migranti

I numerosi rapporti annuali sul lavoro migrante⁹ mostrano come i profili che caratterizzano la componente straniera all'interno del mercato del lavoro (segmentazione verso il basso, differenziale salariale, basse qualifiche, *overeducation*, etc.) si enfatizzino quando si faccia riferimento al contributo della popolazione femminile, sia in rapporto all'aggregato autoctono, sia all'equivalente maschile. L'attività domestica, in particolare, che costituisce da anni la principale porta di accesso nel mercato del lavoro, può essere osservata come ambito di incorporazione "subalterna" nel nucleo familiare, in cui le lavoratrici devono fronteggiare richieste complesse e difficilmente definibili, che alludono ad

⁸ P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2003.

⁹ Solo per citarne alcuni, si vedano: Istat, Ismu, Fondazione Leone Moressa, Ministero del lavoro.

una presa in carico totale dell'assistenza domiciliare dei soggetti fragili ed alla messa in gioco di significative componenti affettivo-relazionali (Catanzaro - Colombo, 2009; Pelliccia, 2011; Sabatino, 2012). Il loro impegno domestico trova sviluppo in estesi orari di lavoro, frequentemente durante l'intera giornata, senza limiti di tempo e di mansioni. Per le lavoratrici che risiedono nella casa dei datori di lavoro, le situazioni di disagio, frequentemente estremo, dipendono dalle mutevoli forme che può assumere la loro segregazione. Le condizioni extra-lavorative, collegate ai problemi integrativi nel contesto del paese ospitante, contribuiscono a rendere ancor più disagevole la già gravosa vita professionale. Le difficoltà non riferibili direttamente all'impegno lavorativo individuano come ambiti problematici prioritari: il differenziato accesso ai servizi ed alle politiche di conciliazione (quando madri); le limitate possibilità di costruire e sviluppare significative relazioni sociali; le insufficienti risorse disponibili per conservare il senso di riconoscimento e di appartenenza alle origini; il denso e considerevole disagio dovuto agli effetti derivanti dalla separazione dalla propria famiglia di origine (Saraceno - Sartor - Sciortino, 2013). Frequentemente sole, queste lavoratrici migranti lasciano nei paesi di origine i componenti delle proprie famiglie, gli affetti più cari, i legami più forti e significativi. L'isolamento, le difficoltà di comunicazione e di contatto, le lunghe permanenze, contribuiscono a strutturare ed approfondire il senso di abbandono emotivo-affettivo. Inoltre, si riproduce un effetto paradossale per cui, attraverso la mobilità, si liberano da regimi di oppressione e dipendenza economica e «restano condannate a ruoli tradizionali nella sfera della domesticità» (Scialdone, 2014: 123).

Diversi studi (Picchi, 2012) mostrano, inoltre, la diffusione di alcuni degli elementi emersi negli ultimi anni in questo ambito di attività economica, ovvero: l'aumento del *sommerso* (i lavoratori invisibili sono circa il 55% del totale¹⁰), la maggiore presenza competitiva delle

¹⁰ Intervista ad Andrea Zina vicepresidente di Assindatcolf, Associazione nazionale dei datori di lavoro domestici: "colf, tate e badanti in nero sono oltre un milione, contro i circa 920mila registrati". www.adnkronos.com. *Tate, colf e badanti: più della metà lavorano in nero*, giugno 2016.

donne italiane e persino l'incremento dell'incidenza della componente maschile. I bisogni di cura rimangono e, anche in tempo di crisi, il lavoro della "badante" e della collaboratrice domestica costituisce ancora la soluzione meno onerosa rispetto ai costi di assistenza di servizi specialistici, semiresidenziali, del ricovero o dell'istituzionalizzazione in residenze socioassistenziali.

3.4.3 Oltre il disagio: la violenza dell'invisibilizzazione e della razzializzazione

L'immissione, a diversi livelli, nel mercato del lavoro di manodopera femminile straniera ha riconfigurato, poi, in termini significativi, attraverso l'esperienza migratoria, non solo l'ambito delle attività domestiche, ma anche i ruoli di genere, determinando una circolazione internazionale del lavoro di cura, con implicazioni anche nei paesi di origine (Simoni - Zucca, 2007; Bonizzoni, 2009). La nozione di famiglia transnazionale ha acquisito, infatti, una sua densità proprio a partire dalla mobilità scelta e consapevole di donne adulte, madri, che affidano i propri figli nei territori di partenza prioritariamente alle nonne, alle zie, ai mariti (più raramente), ad altre donne, in cambio di prestazione lavorativa, in una specie di catena di riallocazione globale dei compiti di cura (Ambrosini, 2009).

Nel lavoro domestico, che si esplica nel chiuso dell'ambiente familiare, nella triangolazione asfittica e segregante tra datore di lavoro, assistito e lavoratrice immigrata (sempre più spesso filtrato da agenzie di intermediazione), rimangono invisibili, oltre alle determinazioni sociali, il vissuto e le competenze, ma anche gli affetti, le relazioni solidali e di aiuto, persino, i conflitti aperti nei contesti di origine. Tanto più poiché si tratta di straniere, dunque soggetti non in grado di agire e mobilitare risorse. Donne migranti che incarnano magistralmente l'idea dello "spostato" di Sayad (1999): divise tra due mondi, considerate "traditrici" nei paesi di origine, soprattutto come madri¹¹, viene loro

¹¹ Si parla di "sindrome Italia" per indicare il fenomeno, studiato nei paesi dell'est Europa, del grave disagio psichico infantile e adolescenziale legato al senso di ab-

affidato nelle società affluenti un compito complesso e delicato (la cura delle persone più care e bisognose), ma allo stesso tempo dequalificato e deprezzato (*low skilled*). Appartenenza di genere e di nazionalità costituiscono, pertanto, dispositivi di svalorizzazione. Il *lavoro confinato*¹² in ambito domestico, la segregazione sociale, la mancanza di un posizionamento sul mercato contribuiscono al misconoscimento del valore sociale del bene relazionale e dei servizi che si producono.

Nelle relazioni di lavoro si determinano, sovente, situazioni caratterizzate da evidenti elementi di prostrazione, dovute all'intensità dell'impegno, alla mancanza di riposo, a mansioni complesse, allo sfruttamento di ogni facoltà. Prendersi cura della persona "cara" (bambini, soggetti fragili o anziani) implica disponibilità illimitata, prontezza e duttilità nell'affrontare richieste complesse, disposizione a mobilitare non solo capacità di esecuzione di prestazioni lavorative, ma facoltà affettive e relazionali, attitudini diagnostiche e preventive.

Il disagio e gli stress sono legati alla continua messa in tensione della disponibilità, della pazienza, della docilità, essenzializzate come caratteristiche quasi ascrittive delle donne migranti; ma è soprattutto l'ambivalenza ad incidere significativamente nelle relazioni asimmetriche. Viene interpellata la presunta inclinazione femminile alla cura, si è fintamente disposti a considerare "di famiglia" la "badante", purtuttavia l'asimmetria della relazione viene confermata nel comando, nella deferenza, nelle posture. «Le migranti sono chiamate a essere essenzialmente braccia che sollevano, corpi che faticano e magari sorrisi che leniscono gli affanni dell'assistito, ma non molto più di questo. E comunque da loro ci si aspetta che agiscano non tanto in forza di un contratto ma in ragione di un affetto per le persone accudite che il ruolo le forza a sentire» (Scialdone, 2014: 131).

bandono derivante dalla "perdita" della figura materna, migrata per lavoro. http://www.rainews.it/dl/rainews/articoli/Romania-depressione-e-suicidi-tra-i-figli-delle-badanti-emigrate-in-Italia-ec038a5a-d1c6-4355-9a76-1d6c83eddf04.html#stha-sh.VEH8bBim.dpuf.

¹² Per la nozione di *boundary work* si veda Pei-Chia Lan (2003). *Negotiating social boundaries and private zones: the micropolitics of employing migrant domestic workers*, in «Social Problems», 50/4, pp. 525-549.

La familiarizzazione del rapporto di lavoro rimanda ad una forma estrema di individualizzazione della prestazione e di messa a valore, oltre che delle competenze tecniche, anche di quelle capacità emotive e relazionali che si inscrivono nelle relazioni di cura (Morini, 2010). Le prestazioni domestiche del lavoro di amore, sono, quindi, invisibilizzate, cioè non riconosciute, implicite nelle relazioni tra generi e generazioni, naturalmente assegnate alle donne. Allo stesso modo, vi è una difficoltà a concepire il rapporto salariale come una semplice prestazione professionale: nello scambio mercantile, mentre si paga un salario, si chiede lavoro di amore, un rimando alle facoltà oblative "naturalmente disposte" per le donne, soprattutto se inferiorizzate sulla linea dell'intersezione tra appartenenza nazionale e razza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambrosini, M. (1999). *Utili invasori: l'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*. Milano: Fondazione Cariplo.
- Ambrosini, M. (2008). *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosini, M. (2009). Separate e ricongiunte: famiglie migranti e legami transnazionali. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Ambrosini, M. (2010). Richiesti e respinti. Milano: il Saggiatore.
- Ambrosini, M. (2012). *Il decreto flussi 2010-2011*, in Fondazione ISMU. *Diciassettesimo Rapporto sulle Migrazioni 2011*. Milano: Franco Angeli.
- Bettio, F., Simonazzi, F., & Villa, P. (2006). Change in Care Regimes and Female Migration: the "Care Drain" in the Mediterranean. *Journal of European Social Policy*, 16, 3.
- Bonifazi, C., & Marini, C. (2011). Il lavoro degli stranieri in Italia in tempo di crisi. *Fondazione Moressa, Economia dell'immigrazione. Studi e riflessioni sulla dimensione economica degli stranieri in Italia*, o (1). www.fondazioneleonemoressa.org/rivista/numeroo1.pdf.
- Bonizzoni, P. (2009). Famiglie globali. Torino: Utet.
- Bott, E. (2001), *Ruoli coniugali e reti sociali*, in Piselli, F. (a cura di), *Reti*. Roma: Donzelli.
- CATANZARO, R. & COLOMBO, A. (a cura di) (2009). *Badanti & Co.* Bologna: Il Mulino.
- Curcio, A. (2017). *Lo chiamano amore" Note sulla gratuità del lavoro.* In F. Coin (a cura di). *Salari rubati.* Verona: Ombre Corte.
- DEL RE, A. (2013). La produzione riproduzione e critica femminista, in G. Roggero & A. Zanini (a cura di), Genealogie del futuro. Verona: Ombre Corte.
- EHRENREICH, B., & RUSSELL HOCHSCHILD, A. (2004). *Donne globali. Tate, colf e badanti.* Milano: Feltrinelli.

- EINAUDI, L. (2007). Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità ad oggi. Roma-Bari: Laterza.
- Esping Andersen, G. (2011). La rivoluzione incompiuta. Donne, famiglie, welfare. Bologna: Il Mulino.
- Eve, M. (2003). *Le disuguaglianze etniche*, in M. Eve, A.R. Favretto, & C. Meraviglia, *Le disuguaglianze sociali*. Roma: Carocci.
- Fullin, G. (2011). Immigrati e mercato del lavoro italiano. Disoccupazione, declassamento occupazionale e primi effetti della crisi economica. Fondazione Moressa, Economia dell'immigrazione. Studi e riflessioni sulla dimensione economica degli stranieri in Italia, o(1) www.fondazioneleonemoressa.org/rivista/numeroo1.pdf.
- GESANO, G., & GOLINI, A. (2006). *Generazioni ed invecchiamento*. In AA.VV., *Generazioni, famiglie, migrazioni*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Granovetter, M. (1998). La forza dei legami deboli. Napoli: Liguori. Hochschild, A.R. (2006). Per amore o per denaro. La commercializzazione della vita intima. Bologna: Il Mulino.
- ISTAT (2017). L'economia non osservata nei conti nazionali, Anni 2012-2015.
- James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *The Sociological Review*, 37(1), 15-42.
- MACIOTI, M.I., & PUGLIESE, E. (2010). L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia. Roma-Bari: Laterza.
- MINISTERO DEL LAVORO, DG IMMIGRAZIONE (2017). Settimo rapporto annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro. Roma.
- MORINI, C. (2010), *Per amore o per forza, Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*. Verona: Ombre Corte.
- MORUCCI, M., & MONTEDORO, C. (a cura di) (2011). L'integrazione degli immigrati tra politiche attive del lavoro e politiche sociali: esperienze ed eccellenze in quattro regioni italiane. Roma: Strumenti ISFOL.
- Naldini, M., & Saraceno, C. (2001). *Sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
- PACI, M., & PUGLIESE, E. (a cura di) (2011). Welfare e promozione delle capacità. Bologna: Il Mulino.
- PACI, M. (2005). Nuovi lavori, nuovo welfare. Bologna: Il Mulino

- Pelliccia, A. (2011). Quando eravamo badanti. Storie di donne dalla Polonia. *Irpps-Cnr: Working Paper*, 40.
- Picchi, S. (2012). *Le badanti invisibili anche alla crisi*? www.ingenere. it/articoli/le-badanti-invisibili-anche-alla-crisi.
- Polanyi, K. (1974). La grande trasformazione. Torino: Einaudi.
- Pugliese, E. (2011). Cambiamenti demografici, lavoro di cura e donne immigrate in Italia. In M. Paci & E. Pugliese, Op. Cit.
- RAIMONDI, F., & RICCIARDI, M. (2004). *Lavoro migrante*. Roma: DeriveApprodi.
- RANCI, C., & PAVOLINI, E., (2015). Le politiche di welfare. Bologna: Il Mulino.
- ROSTI, L. (2006). La segregazione occupazionale in Italia. In A. Simonazzi (a cura di), Questioni di genere, questioni di politica. Trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere. Roma: Carocci.
- Sabatino, D. (2012). Le badanti nel sistema di welfare italiano. In G. Ponzini (a cura di), Welfare e politiche per l'immigrazione. Il decennio della svolta. Napoli: Liguori.
- SARACENO, C., SARTOR, N., & SCIORTINO, G. (2013). Stranieri e disuguali. Bologna: Il Mulino.
- Sayad, A., (2002). *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- SCIALDONE, A. (2014). Passaggi in ombra. Lavoratrici straniere della sfera domestica e catene globali della cura. Genesis, XIII/1, 121-137.
- Sciurba, A. (2015). *La cura servile, la cura che serve*. Pisa: Pacini Editore.
- Simoni, M. & Zucca, G. (2007). *Famiglie migranti*. Milano: Franco Angeli.

4. Disagio spaziale, tra vecchie e nuove disuguaglianze urbane

di Vincenzo Carbone

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre"

vincenzo.carbone@uniroma3.it

4.1 Territorializzazione e disagio spaziale: soggetti, contesti, processi

Assumiamo la nozione di *disagio spaziale* come dimensione essenzialmente percettiva e simbolico-rappresentativa, capace di strutturare i vissuti di insicurezza, rischio e degrado derivanti sia dalla competizione nell'accesso a risorse e benefici (materiali e simboliche) sia dai conflitti pratiche spaziali considerate incompatibili con quelle dei cittadini 'legittimi'.

Il disagio spaziale è, dunque, connesso ai dissidi derivanti dall'uso dei luoghi, ai dissensi sui significati conferiti, alle divergenze sulle valenze affettive attribuite. Il disagio cui facciamo riferimento è, quindi, costrutto cognitivo ed emozionale, uno stato interiore, sottoposto e, incessantemente, sollecitato dai regimi di significazione dei flussi comunicativi. Interpellato e catturato nelle trame delle relazioni, frequentemente si trova ad essere mobilitato, anche in forma esasperata, dagli *imprenditori della paura*, dalle *retoriche securitarie*. Tamar Pitch, proponendo un'argomentazione critica sugli orientamenti delle politiche della sicurezza, rivolte soprattutto, ma non esclusivamente, ai migranti, evidenzia come «queste misure, insieme alle legislazioni e alla retorica, nazionali e locali, tendono a costruire la cittadinanza – a tutti i livelli: europea, nazionale, locale – in termini di esclusione, intorno

alla "paura" piuttosto che alla "solidarietà", usando una logica del "noi contro loro"» (Pitch 2016, p. 149).

Lo *spazio* è inteso, dunque, come categoria *psico-socio-geografica*: esso allude alla capacità di territorializzare, di agire, cioè, una varietà di comportamenti e di pratiche spaziali e di assegnare a un luogo una molteplicità di valori.

Territorializzare corrisponde ai processi di domesticazione e di significazione di un luogo, in qualche misura, condiviso. Territorializzare è capacità dinamica, tutt'altro che omogeneamente distribuita tra soggetti e gruppi sociali che agiscono e significano quello spazio. Non tutti sono implicati nella stessa misura nei processi d'individuazione e strutturazione dei caratteri distintivi di un luogo; nella disposizione dei sistemi di filtraggio per l'accesso, inclusione, appropriazione e consumo; nella produzione di gerarchie differenziate di legami di senso; nelle relazioni spaziali, simboliche, affettive, estetiche con un luogo. Territorializzare implica che la produzione di valori simbolici e di uso sia socialmente negoziata, condivisa (anche attraverso l'imposizione) e sia, altresì, capace di incidere sulla loro riproduzione.

Le categorie di *territorializzazione* e di *disagio spaziale* vanno, tuttavia, ancorate a processi complessi che alludono alla globalizzazione neoliberista, alla mobilità umana, all'individualizzazione e precarizzazione generalizzate, in grado di produrre nuove forme di dominio e controllo dello spazio (sociale) e di mettere in tensione i criteri di confinamento delle appartenenze (Mezzadra e Neilson 2014) rendendoli mobili e plurali.

Lo spazio geografico, soprattutto urbano, costituisce un contesto ritenuto ancora centrale nelle analisi delle configurazioni delle povertà, dei processi di impoverimento e delle forme di esclusione sociale (Morlicchio 2012). Esso ha, tuttavia, smesso di rappresentare la dimensione analitica di riferimento, perché sta lasciando il posto alla nuova *vision* che sostiene le *politiche di inclusione attiva*. Un orientamento che appare piuttosto rivolto all'individuazione delle problematicità *del soggetto*, che la contemporaneità neo-liberista ha imposto come unità assoluta di riferimento e di attenzione. Questo approccio ha prodotto un ri-

baltamento analitico, secondo cui l'esclusione diventa "effetto" di un comportamento soggettivo. Una parte consistente della ricerca sociale, oltre che delle misure e degli interventi delle politiche sociali, interpellano direttamente il soggetto, piuttosto che contesti sociali e processi strutturali (van Berckel e Borghi 2008; Lazzarato 2012; 2013; Carbone 2013). La nuova vision considera i soggetti come *capitale umano*, dotati di capacità perennemente da aggiornare e sviluppare, di responsabilità ininterrottamente da riconoscere e affrontare, di risorse e facoltà costantemente da mobilitare e valutare. Il soggetto produttivo è *luogo* del problema. Chi non è all'altezza viene escluso, espulso, allontanato e rimosso dalla scena sociale.

Nelle città globali e nei territori coesistono vecchie e nuove forme di segregazione e ghettizzazione (Wacquant 2007; 2016; Oberti e Préteceille 2016), che assumo dimensioni frattali e multi-scalari, caratterizzando le forme dinamiche di separatezza di ambienti decorosi per i ricchi e violenti e insicuri per i poveri e marginali. I centri di lusso, spazialità esclusive e *gated community*, per i consumi degli strati affluenti cosmopoliti, e le estese periferie umane prive di servizi pubblici, per gli tutti gli altri esclusi (Sassen 2010; 2015), rimandano a più articolati processi di territorializzazione.

Tuttavia, anche i discorsi e retoriche pubbliche si configurano come veri e propri dispositivi di potere – normalizzati dalla politica (Dal Lago 2017) – che mettono in atto pratiche spaziali di dominio attraverso: la marginalizzazione, l'esclusione e la rimozione (Sassen 2015); l'inferiorizzazione e la stigmatizzazione (Wacquant 2016); la gestione securitaria e differenzialista delle componenti straniere (Wacquant 2007); la produzione ed assimilazione dei meritevoli (Sassen 2008).

Pratiche di dominio che il ruolo dei vecchi e nuovi media e la diffusione generalizzata delle tecnologie digitali della comunicazione e dell'informazione agevola ed agisce, attraverso la permeabilità dei canali, la riproducibilità e la pervasività dei messaggi, l'alienazione dei significati dal corpo del linguaggio. Come per Barthes (1974), il *mito* di oggi è proprio quel linguaggio fatto di parole "depoliticizzate", svuotate da una drastica riduzione della complessità delle sue componenti sociali e politiche, ma idealizzata per un uso strumentale al contesto.

Narrazioni e retoriche securitarie, xenofobe e discriminatorie, oggi, alimentano il discorso pubblico e politico, svuotate spesso di senso e dei significati, ma normalizzate e socialmente desiderate. L'ostilità verso i poveri e marginali è ormai largamente diffusa, generalizzata al punto da affermare e riprodurre una cultura politica socialmente legittimata, non definita tale e che si nutre di continue negazioni (*Non sono razzista ma...*), assumendo sembianze anche moderate, populiste o progressiste: quelle espresse nel restyling della Lega (non più Nord), nella successione in casa Le Pen, fino a quelle plebiscitarie e populiste del Movimento Cinque Stelle (Dal Lago 2017).

Le analisi di molti autori, in questi anni, mettono bene il luce l'influenza ed il potere dei media (vecchi e nuovi) nella creazione e diffusione di stereotipi e narrazioni ad alto valore stigmatizzante (Wacquant 2015) che, attraverso l'esaltazione delle disuguaglianze diffuse, contribuiscono a rafforzare e riprodurre le pratiche di esclusione e marginalizzazione, creando nuove frontiere e nuove barriere tra i gruppi sociali (*noi contro loro*). L'analisi dei discorsi politici evidenzia bene questo orientamento oppositivo ed esclusivo diffuso (Dal Lago 2017), che sulla *paura* e sulle *differenze* struttura una vera e propria macchina organizzativa, un esteso sistema produttivo ramificato tra i settori della comunicazione e dell'informazione, della sicurezza, del controllo e della sorveglianza dei territori.

Il quartiere Esquilino di Roma, oggetto empirico dell'attività di ricerca che si sta realizzando¹, rappresenta un particolare microcosmo di moltiplicazione di nuovi profili di dominio del territorio, di pratiche spaziali e simboliche, osservati e diagnosticati soprattutto a partire dalle forme della mobilità, dell'insediamento e convivenza umane.

Il quartiere è, infatti, al centro di rilevanti processi di trasformazione sociale, che possono essere rintracciati nella riconfigurazione delle

¹ Il contributo qui presentato è realizzato nell'ambito del Prid: Dimensione interculturale, coordinato dal Prof. M. Fiorucci.

sue funzioni urbane, delle componenti demografiche che lo abitano e delle rappresentazioni che lo significano.

Una retorica che, soprattutto negli anni più recenti, ha il potere di connotare le dinamiche di mutamento del quartiere e di agire in modo pervasivo sulla vita delle persone e dei luoghi, è quella sul *degrado*. Un complesso dispositivo ideologico che rimanda in una logica oppositiva all'immaginario del *decoro* come ordine, pulizia e sicurezza appannaggio esclusivo di coloro che "meritano" di *agire* e *consumare* quello spazio. Ciò che è indecoroso, al contrario, va riparato, rieducato, rimosso.

4.2 Le trasformazioni sociali e l'estrattivismo turistico all'Esquilino

Il quartiere Esquilino di Roma – inteso qui come dimensione sociale, spaziale e simbolica - traccia il confine entro cui si dispiega questa riflessione, lo spazio urbano entro cui osservare il mutamento sociale contemporaneo. In tal senso rappresenta un pezzo di Roma che parla di Roma stessa, della sua riconfigurazione sistemica e funzionale, e al tempo stesso raccoglie e sintetizza i principali caratteri di un sistema globale che si territorializza e si mette in rete. Dalle soglie del 2000, e a ritmo più accelerato nell'ultimo decennio, il quartiere Esquilino ha assistito ad un processo di sostanziale mutamento della composizione sociale e dei suoi assetti funzionali. Un quartiere a forte connotazione multietnica e multiculturale, area di frontiera nata a ridosso della stazione Termini e luogo di transito di merci e persone, che, da spazio di marginalità e segregazione, vive oggi il suo ingresso nel centro di Roma. Stando alla sua localizzazione spaziale, l'Esquilino è certamente parte di quello che può simbolicamente e amministrativamente definirsi il centro della città, che si dispiega giusto a ridosso dell'area storico-archeologica presa d'assalto da turisti e visitatori.

Come su tutto il centro, ormai da un ventennio, agiscono forze trasformative che incidono proprio sulle funzioni politiche, economiche e sociali dei suoi spazi (come azione di *zoning*), innescatesi sul lungo corso della crisi produttiva degli anni '70. L'uscita formale dalla vecchia

impostazione fordista di sviluppo di Roma, infatti, si può attestare solo durante il primo decennio del nuovo millennio, quando con la preparazione del Giubileo del 2000 prima e l'affermazione del Modello Roma veltroniano (AA.VV. 2007) poi, si decreta ufficialmente la nuova via dello sviluppo romano: conoscenza, arte e turismo vengono portate alla luce attraverso la promozione di grandi opere, grandi eventi e celebrazioni, *feste e fasti* (Scandurra 2007; Marcucci 2008). La tenuta teorica di una tale impostazione dell'azione politica e di governance urbana, però, è progressivamente venuta meno, sia a seguito della crisi politica romana e nazionale che sotto l'avanzata della crisi economica attuale. Resistono deboli retaggi ideologici e alcune buone pratiche del vivere sociale e urbano (come i cinema all'aperto e molte iniziative *dal basso*) mentre persiste e si rinforza la conformazione di fondo del sistema economico cittadino: l'industria turistica e il suo ampio indotto di commerci e servizi.

L'Esquilino rappresenta, tanto nell'immaginario collettivo quanto nella quotidianità della vita urbana, un modello di quelli che Appadurai (1996) definisce ethnoscapes, in quanto si configura come un particolare panorama sociale (landscapes), caratterizzato dalla spazializzazione dei gruppi etnici nel territorio (Kaplan 2006), in grado di determinare nuove relazioni sociali, di potere e nuovi assetti economici. Aree urbane, ovvero, in cui la presenza di cittadini stranieri, sia essa transitoria o stabile, diviene un elemento distintivo dell'organizzazione sociale, economica e politica del territorio (Pompeo 2012). Tale processo, però, ha una genesi assai recente, tanto prossima quanto l'origine dei primi flussi migratori verso l'Italia. Solo nella seconda metà degli anni '70, infatti, l'Esquilino si popola dei primi immigrati proveniente dall'Asia che, favoriti proprio dalla prossimità della stazione, elessero il quartiere, prima a spazio di incontro e socialità e, in un secondo momento, a luogo di residenza e di vita. Infatti, già a partire dagli anni '80, si registra la presenza delle prime imprese intestate e gestite da cittadini stranieri. In quegli anni si assiste ad una progressiva sostituzione della base sociale del quartiere, composta sin dall'Unità d'Italia da funzionari pubblici e membri della piccola borghesia cittadina², furono edificati numerosi complessi residenziali ad alto valore immobiliare e si favorì lo sviluppo di una primitiva rete di servizi pubblici e di prossimità come giardini, caserme, teatri, edifici scolastici, lo storico Mercato Esquilino e numerose attività commerciali dedite sia alla vendita al dettaglio che all'ingrosso³.

Il potenziamento della Stazione Termini, parallelamente, favorì la diffusione di numerose strutture ricettive che rispondevano al fabbisogno di lavoratori in transito nella capitale, funzionari e uomini d'affari, ma anche pellegrini e turisti. Ben presto, però, il debole apparato produttivo di stampo fordista e la centralità del pubblico impiego vennero meno, tanto che tra la fine degli anni '70 e gli inizi del '80, in concomitanza con la fuga dai centri storici delle nascenti classi medie, gran parte del patrimonio edilizio e abitativo dell'Esquilino fu lasciato all'incuria e l'abbandono⁴. Proprio in questi spazi trovarono riparo, dimora e *accoglienza* i nuovi immigrati stranieri giunti in città.

Al censimento del 1991, infatti, nel solo rione Esquilino gli stranieri rappresentavano l'8,3% della popolazione, che passarono al 11,8% nel 2001 e al 22,5% nel 2011. La componente maggiormente rappre-

² «In una zona di vigne e ville, di cui ora resta solo villa Wolkonski, con importanti resti archeologici romani, si decise quindi dopo l'unità d'Italia di costruire un quartiere per la nuova burocrazia, in gran parte proveniente da Torino, che avrebbe lavorato lungo l'asse di via XX settembre» (Mudu 2002, p.644).

³ Afferma Mudu (2002, p.644): «Furono, per esempio, costruiti un acquario, la centrale del latte, caserme, teatri, il giardino di piazza Dante ed edifici scolastici. Negli anni Trenta si cominciò a consolidare il mercato di piazza Vittorio, che si affermò nel dopoguerra come il più grande della città. Dopo la seconda guerra mondiale, con tutte le costruzioni ultimate e con lo sviluppo del mercato di piazza Vittorio, l'Esquilino si presentava con un tessuto urbanistico abbastanza articolato, vi erano infatti: la zecca del Ministero delle Finanze (tra via Turati, via Ricasoli, via Lamarmora e via Principe Amedeo), la centrale del latte, le poste centrali a piazza Dante, due strutture militari, ovvero le caserme Sani e Pepe, i teatri dell'Ambra Jovinelli e del Brancaccio, l'ufficio del catasto a largo Leopardi e la filiale della Fiat a viale Manzoni. Oltre ai giardini di piazza Vittorio ve ne erano altri due minori a piazza Dante e a piazza Fanti».

⁴ A tal proposito è interessante notare che, al censimento del 2011, oltre il 26% degli edifici del rione versa in uno stato conservativo mediocre, secondo la classificazione elaborata da Istat.

sentativa è quella degli immigrati provenienti dall'Asia che, sin dalla metà degli anni '80, giunsero in massa nel quartiere. I primi furono i bengalesi (Knights 1996) che si resero visibili in città con l'occupazione abitativa dell'edificio dell'ex pastificio della Pantanella, sgomberato poi in occasione dei mondiali di calcio del 1990. Infatti, afferma Mudu (2002, p.647), «nel gennaio del 1991, al momento dello sgombero, la comunità più numerosa era quella dal Bangladesh con 1370 persone, la maggior parte in regola con il permesso di soggiorno» (Curcio 1991). Sempre nello stesso decennio, invece, si rese manifesta la più importante componente straniera della popolazione all'Esquilino, quella dei cinesi (Carchedi 1992). Nel complesso, infatti, al censimento del 1991, gli immigrati provenienti dall'Asia rappresentavano il 44,4% della popolazione straniera nel quartiere.

	Percentuale su totale popolazione			Percentuale su totale stranieri		
	1991	2001	2011	1991	2001	2011
Europei	2,4	2,7	2,1	25,1	23,0	9,5
Africani	1,5	1,3	1,0	17,3	11,1	4,4
Americani	1,3	1,4	1,7	13,0	11,8	7,6
Asiatici	3,1	6,3	17,6	44,4	53,4	78,5
Australiani	0,0	0,1	0,0	0,2	0,7	0,0
Totale	8,3	11,8	22,5	100	100	100

Fonte: elaborazione su dati Istat

Tab. 1 - Stranieri per provenienza continentale nel rione Esquilino ai censimenti del 1991, 2001 e 2011 (Percentuali sul totale della popolazione e sul totale degli stranieri in anagrafe)

Il dato censuario rivela un mutamento sostanziale nella composizione della popolazione straniera nel quartiere: cresce il numero di asiatici fino ad incidere del 78,5% sul totale degli stranieri, a fronte di un calo di incidenza sia di europei che africani. Di *Chinatown* si è spesso – a nostro avviso erroneamente – avventati a discutere, ma l'incidenza

del numero di stranieri sulla popolazione all'Esquilino, come per il resto del territorio nazionale, rappresenta livelli tanto minimi da non poter ricreare un fenomeno socio-spaziale così totale e generalizzato. Nel quartiere persiste, infatti, una componente ancora consistente di popolazione *autoctona*, che convive, non senza manifesti conflitti, con i nuovi abitanti.

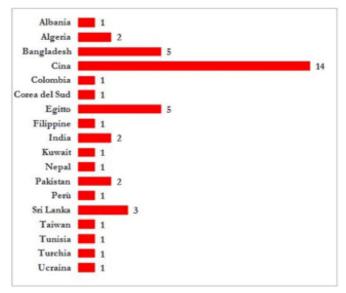
La vocazione commerciale del quartiere – dove già aveva sede lo storico Mercato Esquilino⁵, punto di riferimento per l'acquisto di prodotti agro-alimentari e non solo – si rafforza alle soglie del 2000 con la diffusione di una nuova imprenditoria straniera. Si assiste al proliferare di numerosi esercizi commerciali al dettaglio e all'ingrosso, di ristoranti o fast-food e di molti tipi di servizi, intestati e gestiti proprio da cittadini stranieri. «All'Esquilino sono 400 gli esercizi commerciali gestiti da cinesi, 123 quelli condotti da cittadini del Bangladesh» si legge sul quotidiano La Repubblica del 3 settembre del 2000, mentre Il Manifesto del 9 marzo 2001 riporta che, «l'ultimo censimento delle attività commerciali, realizzato dai vigili dell'Esquilino alla fine del 2000, elenca 636 esercizi italiani e 375 attività extracomunitarie. Di queste, 250, tra ristoranti, negozi di generi alimentari e soprattutto d'abbigliamento all'ingrosso sono gestite da cittadini cinesi».

Nel corso dell'ultimo decennio si assiste, inoltre, ad uno sviluppo considerevole delle attività di ristorazione e somministrazione di prodotti agro-alimentari, piuttosto generalizzato anche in altri quartieri di Roma. All'Esquilino, il prospetto cartografico restituito dallo studio di Belluso, Di Somma e D'Aniello (2013) evidenzia la consistenza di un *food-ethoscape* esteso a tutto il territorio rionale, un prospetto delle attività di ristorazione molto generalizzato e diffuso in modo *omogeneo*.

⁵ Come sostiene Mudu (2002, p.649) è il Mercato Esquilino a fungere, sin dagli anni '80, da «primo contatto ed inserimento nel mondo del lavoro per diversi immigrati. L'inserimento nel mercato è stato quello di una sostituzione non concorrenziale degli italiani che eseguivano i lavori più umili [...] Nel 1989 il numero di immigrati stranieri, per lo più polacchi e nordafricani, che svolgeva piccoli lavori di carico e scarico nel mercato era, secondo il presidente degli operatori commerciali del mercato, una cinquantina».

Tav. 1: Distribuzione dei food-ethnoscapes all'Esquilino, per nazionalità dell'imprenditore





Fonte: Belluso, Di Somma e D'Aniello (2013), dati Camera di Commercio di Roma 2013

Le aree di maggiore visibilità ed esposizione al pubblico, come la Stazione Termini, le principali arterie stradali, i portici e le strade a ridosso della Piazza Vittorio Emanuele, presentano la densità maggiore di attività di ristorazione, nonché di servizi ricettivi ed attività alberghiere di ampia taglia. Osservando, infatti, i dati della Camera di Commercio di Roma, sulla tipologia di imprese nel rione dal 2007 al 2016, emergono trend crescenti del numero di imprese operanti nelle strutture ricettive (+131,1% tra il 2007 ed il 2016) e si censiscono 9 strutture alberghiere di ampia dimensione (+50% nel periodo 2007-2016) concentrate nell'area adiacente la Stazione Termini.

La diffusione delle licenze di affittacamere e bed&brekfast, ostelli e alloggi condivisi in piattaforme di sharing economy ha favorito, nelle principali città europee, nuove forme di accoglienza, di albergazione e rendita (D'Eramo 2017). Osservando i dati messi in rete dal Progetto InsideAirBnb, tra il 2009 e la prima metà del 2017, si contano all'Esquilino 1.174 inserzioni, riconducibili a 429 differenti inserzionisti (di cui soli 162 tengono in rete un massimo di 4 annunci). Il prezzo medio per stanza, indicatore del grado di attrattività del quartiere, si attesta intorno ai 60 euro a notte, un prezzo equiparato all'offerta di mercato "tradizionale".

L'Era del Turismo analizzata da D'Eramo (2017) prende forma, dunque, anche nel rione Esquilino, ordinando il quartiere, modellizzando e standardizzando le funzioni dello spazio urbano – attraverso l'offerta di beni e servizi diversificati –, la costruzione di un immaginario pervasivo e attrattivo, la creazione di icone (il marketing dei souvenirs) e veri e propri marchi e firme del quartiere. La riconfigurazione degli spazi urbani, infatti, prese le mosse già con la creazione del Nuovo Mercato Esquilino (più circoscritto e governabile) e le opere di riqualificazione di piazze, spazi verdi e culturali. Il potenziamento dell'offerta alberghiera e ristorativa di questi anni ha, infine, definito una riorganizzazione funzionale dell'Esquilino e il posizionamento all'interno del più complesso sistema turistico romano (centrale per definizione). Per

⁶ Secondo la definizione e la delimitazione operata dai criteri di georeferenziazione della piattaforma Airbnb.

quanto riguarda il potere evocativo e la creazione di un immaginario riconoscibile, all'Esquilino, il regime di estrattivismo turistico vigente mette in vendita l'etnicità, in quanto dimensione esperienziale e di consumo, volta ad attrarre flussi di turisti e cittadini attraverso il fascino dell'esotico, l'evocazione di scenari - spesso fittizi - di integrazione e scambio interculturale. Gli eventi e le manifestazioni culturali, i rituali comunitari, le ricorrenze religiose e civili (della società di origine) rappresentano, inoltre, un'occasione di spettacolarizzazione e di esibizione dell'etnico. In tal senso, i carnevali e i capodanni cinesi, le celebrazioni indiane e bengalesi, le feste peruviane e le serate latine, offrono l'occasione per mettere in scena pratiche spaziali - fuori dal tempo ordinario che viene sospeso dalla festa e fuori dallo spazio originario poiché le appartenenze culturali si ri-territorializzano - dal forte potere simbolico, esperienziale ed evocativo, per chi le osserva stupito ed incuriosito, per chi le promuove e le partecipa, per chi le subisce con il disagio dell'estraniamento.

L'attivazione di un'imponente macchina di valorizzazione del territorio ha reso possibile il dominio (finanziario ed estrattivo) sul governo - sempre meno pubblico e partecipato - dei processi di trasformazione delle funzioni urbane, della composizione sociale e dei modelli di relazione spaziale (Sotgia e Marchini 2017). La trasformazione si è realizzata anche attraverso un'azione reticolare e diffusa che si è dipanata in tutti gli ambiti di vita quotidiana producendo una rigida selezione nella domanda di alloggio nel quartiere che si è realizzata attraverso l'innalzamento del costo dei beni e la rarefazione dei servizi pubblici (Sandurra 2012). Le pratiche simboliche e comunicative orientate alla denuncia del degrado e al suo contrasto sono state, inoltre, convocate per agire sulla valorizzazione del patrimonio immobiliare anche attraverso il richiamo alla difesa del decoro urbano ed il retake che, mentre concentravano l'attenzione sul disagio per il degrado (lo sporco, gli indesiderati) rendevano meno decifrabili i processi di trasformazione delle matrici produttive e sociali del territorio.

In particolare, il *controllo securitario*, le strategie di *illuminazione* e di *dissuasione* per gli ospiti non desiderabili, la diffusione di siti di de-

nuncia e la proliferazione comitati di *angeli custodi del quartiere*, hanno favorito lo sviluppo di pratiche spaziali repressive, con azioni di contrasto alla criminalità diffusa, che si sono realizzate sia con l'impiego massivo di tecnologie di "securizzazione" sia attraverso la militarizzazione dello spazio pubblico e con la frequente messa in scena di azioni forzose di *pulizia* e di *polizia* per il decoro dell'ambiente urbano⁷. Tali pratiche hanno contribuito ad erigere barriere, valichi all'ingresso degli spazi pubblici (come il presidio diurno ai giardini di Piazza Vittorio), rafforzando la segregazione urbana (Oberti e Préteceille 2016) e le molteplici disuguaglianze urbane vecchie e nuove, nell'intento di espellere i cittadini non legittimi (Sassen 2015) e non consoni al rinnovato uso turistico e commerciale dell'ambiente urbano e a marginalizzare, al suo interno, tutti coloro che faticano a trovare un proprio *posto* nel quartiere.

4.3 Riflessioni conclusive

Il senso del *disagio spaziale* si presenta, dunque, come un effetto generalizzato della moltiplicazione e del rafforzamento delle disuguaglianze sociali e della loro territorializzazione nello spazio urbano. In tal senso, si definisce entro la dimensione percettiva dei gruppi sociali, del loro sistema di rappresentazione dello spazio e dei luoghi, di convenzioni e simboli. Attiene, dunque, a quello che Bourdieu (1979) definisce "effetto luogo", quel complesso sistema simbolico e materiale in grado di conferire un senso di marginalità variamente diffuso, di tracciare i confini e le barriere tra i gruppi sociali in competizione per l'accesso alle risorse.

⁷ Si veda la legge n. 48 del 18 aprile 2017 (Minniti-Orlando), Disposizioni urgenti in materia di sicurezza delle città, ha introdotto severe limitazioni alla libertà di movimento, allargando lo sguardo sui soggetti «non-integrati», «pericolosi» e «indesiderabili». In tal senso rinforza un dispositivo di riduzione e normalizzazione dello spazio di mediazione politica, per cui i soggetti marginali non sono e non devono divenire comunità politica in grado di agire e autodeterminarsi, pertanto vanno normalizzati e rimossi dalla scena civile.

Il caso dell'Esquilino risulta emblematico in quanto l'ampia e composita componente straniera, della popolazione che lo abita, ha subìto in modo significativo i processi di riconfigurazione socio-spaziale, sia per gli effetti espulsivi e marginalizzanti, sia perché divenuta un vettore trainante dell'economia. La molteplicità di appartenenze culturali, le vecchie e nuove forme di antagonismo e conflittualità, hanno contribuito a moltiplicare le forme di segregazione, i confinamenti e le barriere, favorite da un contesto nazionale ed europeo in cui il tema della legittimità civile (vedi Decreto Minniti) e le derive razziste del dibattito pubblico sempre più incorporate dalle norme, inaspriscono quotidianamente le disuguaglianze e le distanze sociale tra gruppi. Il disagio spaziale rappresenta dunque una condizione che ha toccato in modo più drastico gli ultimi, i poveri, i reietti (Wacquant 2016) e i segmenti più marginali della popolazione del quartiere. L'esclusione dal mercato dell'alloggio, la "securizzazione" invasiva dello spazio (con i presidi militari diffusi, circuiti videosorvegliati, identificazioni, rimozioni coatte dagli spazi pubblici), hanno prodotto e riproducono molteplici forme di espulsione e marginalizzazione, occultando gli indecorosi, i degradanti, i non meritevoli e gli "illegittimi" e rendendo allo stesso tempo indessicabili le logiche neoliberali di valorizzazione estrattivista del territorio e della sua rappresentazione come multiculturale.

Il disagio spaziale si materializza, dunque, in una condizione di deprivazione sia economica che simbolica, che attiene tanto alla materialità delle condizioni di vita quanto all'essenza del legame con lo spazio, al senso che individui e gruppi sociali attribuiscono al luogo. La dimensione percettiva, sottoposta e veicolata dal regime rappresentativo dominante attraverso le forme e gli strumenti della comunicazione, possiede un tenore emotivo che viene interpellato e frequentemente esasperato. Il disagio spaziale si determina, così, nel ritrovarsi vittime di rappresentazioni collettive e nel subire la forza stigmatizzante del discorso pubblico dominante (Wacquant 2016), quello che diffonde il senso di insicurezza, di rischio e di paura, puntando il dito verso gli "ultimi".

Il disagio spaziale prende senso e forma nel confronto con un'alterità socialmente costruita e stereotipata. In tal senso si interseca con le disuguaglianze socio-economiche che si inscrivono e si dispiegano nel territorio urbano e rappresenta l'effetto – negli usi e nelle retoriche – di logiche neoliberali di produzione della marginalità e della stigmatizzazione di componenti e gruppi sociali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AAVV (2007). Modello Roma. L'ambigua modernità. Roma: Odratek.
- APPADURAI, A. (1996). Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barthes, R. (1974). Miti di oggi. Torino: Einaudi.
- Belluso, R., Di Somma, A., & D'Aniello, V. (2013). *Utilizzo della cartografia partecipativa per l'analisi dei food-ethnoscapes a Roma.* Due quartieri a confronto: Esquilino e Torpignattara. Atti della 17a Conferenza Nazionale ASITA. Riva del Garda, 5 7 novembre.
- BOURDIEU, P. (2001). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.
- CARBONE, V. (2013). Città eterna, precarie vite. Inchiesta sulle forme di vita precaria nella Roma postmetropolitana. Roma: Aracne.
- CARCHEDI, F. (1992). I cinesi, in Mottura G., (a cura di) L'Arcipelago immigrazione: caratteristiche e modelli migratori dei lavoratori stranieri in Italia. Roma: Ediesse.
- Curcio, R. (1991). Shish Mahal. Roma: Sensibili alle foglie.
- D'Eramo, M. (2017). Il selfie del mondo. Milano: Feltrinelli.
- Dal Lago, A. (2017). *Populismo digitale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kaplan, D. H. (2006). *Landscapes of the Ethnic Economy*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- KNIGHTS, M. (1996). Bangladeshi immigrants in Italy: from geopolitics to micropolitics. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 21 (1), 105-123.
- LAZZARATO, M. (2012). *La fabbrica dell'uomo indebitato*. Roma: DeriveApprodi.
- LAZZARATO, M. (2013). *Il governo delle disuguaglianze*. Verona: Ombre Corte.
- MARCUCCI, B. (2008). *Modello Roma. Il grande bluff.* Soveria Mannelli: Rubbettino.

- MEZZADRA, S., & NEILSON, B. (2014). *Confini e frontiere*. Bologna: Il Mulino.
- Morlicchio, E. (2012). Sociologia della povertà. Bologna: Il Mulino.
- Mudu, P. (2002). Gli Esquilini: contributi al dibattito sulle trasformazioni nel rione Esquilino dagli anni settanta al duemila. In R. Morelli, E. Sonnino, & C. Travaglini (a cura di). *I territori di Roma*. Roma: Cisr.
- OBERTI, M., & PRÉTECEILLE, E. (2016). La segregation urbaine. Paris: La Decouverte.
- Pitch, T. (2013). Contro il decoro. L'uso politico della pubblica decenza. Roma-Bari: Laterza.
- PITCH, T. (2016). Politiche di sicurezza e cittadinanza nell'Unione Europea. In S. Cingari & A. Simoncini (a cura di), *Lessico Postdemocratico* (pp. 149-157). Perugia: Perugia Stranieri University Press.
- POMPEO, F. (a cura di) (2012). Paesaggi dell'esclusione. Politiche degli spazi. Re-indigenizzazione e altre malattie del territorio romano. Torino: Utet.
- Scandurra, E. (2012). Vite periferiche. Roma: Ediesse.
- SASSEN, S. (2015). Espulsioni. Brutalità e complessità nell'economia globale. Bologna: Il Mulino.
- SASSEN, S. (2010). Le città nell'economia globale. Bologna: Il Mulino.
- Sassen, S. (2008). Territorio, autorità, diritti. Milano: Mondadori.
- Scandurra, E. (2007). La favola della modernità. in Aa.Vv., Op. Cit.
- Sotgia, A., & Marchini, R. (2017). Roma, alla conquista del West. Dalla fornace al mattone finanziario. Roma: DeriveApprodi.
- VAN BERKEL, R., & BORGHI, V. (2008). Introduction: The Governance of Activation. *Social Policy & Society*, 7(3), 331–340.
- WACQUANT, L. (2016). I reietti della città. Ghetto, Periferia, Stato. Pisa: ETS Edizioni.
- WACQUANT, L. (2007). Urban Outcast: A Comparative Sociology of Advanced Marginality. Malden: Polity Press.

5. Il disagio sociale nel mondo globalizzato attraverso un esempio cinematografico recente: The Square (2017), di Ruben Östlund ¹

di Antonietta Buonauro e Valentina Domenici

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre"

> valentina.domenici@uniroma3.it antonietta.buonauro@gmail.com

5.1 Introduzione

The Square è il titolo di un'installazione di arte contemporanea che delimita il perimetro di un quadrato luminoso di alcuni metri all'interno del quale ognuno, indistintamente dalla propria religione, cultura, credo politico, genere o classe sociale, ha idealmente uguali diritti e doveri ed è responsabile del prossimo. Questo spazio artistico e immaginario dedicato ai valori della tolleranza, del rispetto e dell'altruismo è il punto di partenza e il filo rosso del discusso e controverso film diretto da Ruben Östlund, regista svedese vincitore della Palma D'Oro al festival di Cannes del 2017. Il nucleo narrativo di *The Square* ruota intorno alle vicende lavorative e personali del protagonista - Christian, curatore di un prestigioso museo d'arte moderna e contemporanea di Stoccolma - le cui certezze legate a una vita agiata fatta di banalità e di eccessi si sgretolano da un giorno all'altro conducendolo verso una vera e propria crisi esistenziale in cui ogni azione e buon proposito saranno messi definitivamente in discussione.

¹ Valentina Domenici è autrice dei paragrafi 5.1, 5.2 e 5.3 e Antonietta Buonauro è autrice dei paragrafi 5.4, 5.5 e 5.6.

5.2 Dal microcosmo dell'arte contemporanea alla condizione dell'uomo contemporaneo

Apparentemente incentrato soprattutto sul microcosmo dell'arte contemporanea, il film si rivela un'opera estremamente politica che racconta e indaga alcune delle maggiori contraddizioni socioculturali del nostro tempo, spostando quindi l'analisi dallo stato attuale del mondo dell'arte a quello delle odierne società occidentali. I diversi microeventi che scuotono di volta in volta la vita ordinaria e privilegiata del protagonista fanno infatti eco a un contesto sociale e umano più ampio (tipico della società svedese ma non solo) segnato dall'indifferenza e dall'assenza totale di empatia e solidarietà verso il prossimo, che pure sono inneggiate continuamente in ogni discorso formale e occasione pubblica. Il film gioca e insiste proprio sullo scarto esistente tra le espressioni e le forme tipiche dell'atteggiamento politicamente corretto - perfettamente incarnato dal personaggio di Christian, dalla sua professione e dal suo status sociale - e il suo rovescio, difficilmente ammissibile né dichiarabile esplicitamente, e tuttavia latente dietro ogni gesto e parola del protagonista. Quello del politicamente corretto, come la vita di Christian, appare come un sistema destinato a fallire, una struttura le cui fondamenta sono continuamente minacciate dall'arrivo dell'altro, dall'irruzione del diverso, che nel film sono incarnati dagli esclusi della Terra, siano essi dei mendicanti che chiedono ripetutamente l'elemosina per le strade ordinate di Stoccolma, o degli immigrati, peraltro sempre più numerosi, il cui ruolo sembra essere proprio quello di infastidire, di disturbare l'apparente quiete dello status quo del protagonista, provocando una serie di reazioni a catena dagli esiti non previsti. Come ha potuto osservare il regista e critico francese François Bégaudeau analizzando il film, il vero soggetto di The Square è l'incapacità dell'uomo occidentale contemporaneo, incarnato metaforicamente dal personaggio di Christian, di reagire ai problemi sociali, all'ineguaglianza e alla violenza se non rendendoli degli eufemismi, ovvero, in fondo, negandoli.²

Dietro le buone intenzioni e le valide giustificazioni del protagonista, infatti, ci sono in realtà il rifiuto di ogni tipo di responsabilità etica e la negazione dell'altro nella sua vera essenza, soprattutto quando è troppo vicino. Non è un caso che nel film lo spazio ricopra un ruolo simbolico essenziale: sia esso lo spazio asettico e vuoto delle sale del museo o quello urbano e anonimo dei quartieri e dei palazzi di Stoccolma; la dimensione spaziale è legata quasi sempre a situazioni di costrizione o di imbarazzo, di contatto non voluto con l'altro. Da qui la necessità artistica e istituzionale di creare "The Square", uno spazio ideale di speranza e armonia, in cui l'illusione di un'uguaglianza universale possa concretizzarsi, seppur artificialmente e per un breve lasso di tempo. The Square (sia il film che l'installazione artistica in esso mostrata) al contrario, sembra suggerire il fallimento sociale del modello urbano proprio delle metropoli globalizzate - anche quelle considerate più ricche - in cui la coabitazione umana è segnata e divisa inevitabilmente dalle differenze culturali ed economiche, e in cui i valori di libertà e fraternità hanno una valenza quasi esclusivamente formale. Del resto, come ha ricordato il sociologo Arjun Appadurai, il vero centro della questione, oggi, non è tanto che «(...) l'afflusso politicamente controllabile di immigrati che bussano alle nostre porte si trasforma nel flusso quasi autosufficiente e autoalimentatesi di migranti (...)»3, quanto il fatto che vi è una contraddizione stridente tra la realtà di fatto ormai cosmopolitica e «l'assenza virtuale di una qualsivoglia consapevolezza, mentalità o attitudine cosmopolitica. »⁴ In altri termini, all'interdipendenza ormai globale dell'umanità sul piano materiale, economico e della comunicazione, non corrisponde una vera mentalità cosmopolita radicata nel tessuto sociale, che consideri davvero l'umanità come un insieme. Al contrario, nelle attuali metropoli occidentali, in cui gli

⁴ Ivi, p. 37.

 $^{^{2}}$ Cfr. F. Bégaudeau, $\it Quelque\ chose\ arrive,$ in «Transfuge», n. 112, ottobre 2017, pp. 72-75.

³ AA.VV., *La grande regressione*, Milano, Feltrinelli, 2017, p. 33.

effetti della globalizzazione sono particolarmente radicalizzati, vige ormai «un clima di sfiducia reciproca, diffidenza a priori e competizione spietata», in cui « (...) i semi dello spirito di comunità e del mutuo soccorso soffocano, appassiscono e scompaiono»⁵ e l'altruismo diventa una prospettiva rincorsa solo teoricamente, ma che di fatto ha perso ogni vera attrattiva. Come ha denunciato anche Slavoj Žižek, è questa tensione tra le due facce opposte della globalizzazione, diventata ormai esplosiva, a definire oggi la condizione di molte democrazie, per cui alla libera circolazione delle merci su scala mondiale si accompagnano crescenti divisioni e conflitti nella sfera sociale, sui quali i discorsi democratici e umanitari non hanno più un impatto radicale ed efficace. ⁶

5.3 Il disagio del politicamente scorretto

Tali questioni, in primis la questione della tolleranza intesa come valore assoluto ma privato di un vero significato, e quella dei limiti e del senso di colpa latente delle democrazie occidentali nei confronti dell'altro, rappresentano i temi principali di The Square, raccontate attraverso lo sguardo provocatorio e impietoso del regista, che adotta le formule e lo stile proprio della commedia satirica per giocare con le attese e le reazioni dello spettatore, spiazzandolo e mettendolo continuamente di fronte a situazioni e ad atmosfere enigmatiche, grottesche e paradossali. Il regista svedese sembra interessato a provocare nello spettatore un sentimento di disagio, che subentra nel momento in cui chi guarda si trova di fronte a una violenza psicologica forte e inattesa, o a situazioni in cui la tensione tra i personaggi, non sempre chiarita ma palesemente percepibile, sembra essere continuamente sul punto di esplodere. Nel film il disagio è legato soprattutto al comportamento politicamente scorretto e alla sua imprevedibilità, su cui sembra reggersi la costruzione narrativa di ogni sequenza. Da questo punto di vista appare emblematico un momento del film, nel quale l'aumentare della

⁵ Ivi, p. 39.

⁶ Ivi, p. 234.

tensione e del senso di minaccia è direttamente proporzionale al disagio dello spettatore, e la satira socio-culturale sottesa mostra il proprio lato cinico e spietato. La sequenza in questione si svolge all'interno di una delle enormi e sfarzose sale del museo, durante una cena di gala, e in particolare nel momento di una performance artistica annunciata agli invitati, in cui viene chiamato un performer per esibirsi nel "ruolo" dell'uomo-scimmia. L'attore, le cui movenze e la cui fisicità ricordano effettivamente quelle di una scimmia, cammina tra gli invitati; inizialmente li scruta in silenzio, poco dopo inizia a infastidirli, a provocarli con gesti inconsulti, emettendo minacciosi versi animali, fino a salire sui tavoli e ad aggredire fisicamente dapprima uno degli artisti presenti alla cena, e poi una giovane donna che terrorizzata inizia a gridare chiedendo aiuto ai commensali. Il pubblico in sala, dapprima complice ma presto esterrefatto per ciò che sta accadendo, osserva immobile questo spettacolo della violenza, la degenerazione di questo happening sadico e grottesco, senza però reagire né intervenire in soccorso della donna, che sarà aiutata solo dopo diversi terribili minuti. In questa sequenza dalla durata volutamente prolungata è racchiuso il principale nodo concettuale del film: il fatto che la violenza e la disumanizzazione emergano proprio dal cuore della civilizzazione dell'Occidente, chiusa nei suoi discorsi compiacenti e progressisti eppure imperturbabile di fronte a ciò che le accade proprio da vicino. L'animalità crudele del performer è quella dell'uomo occidentale, colpevole di non riuscire a reagire, capace di accusarsi di egoismo e di affondare nel proprio senso di colpa, senza di fatto cambiare nulla.

5.4 Il contesto urbano e l'assenza di comunità

The Square fa ben riflettere sul rapporto tra soggettività e società globalizzata e sulle conseguenze che il contesto costituito dalle odierne metropoli ha sui comportamenti individuali e sugli stili di vita collettivi. Nelle postmoderne città globali, iper-tecnologizzate e avanguardistiche nei loro quartieri centrali quanto degradate e arretrate nelle periferie, il

rapporto tra globale e locale si fa portatore di un conflitto che si caratterizza per le forti diseguaglianze sociali ed economiche e per la marginalizzazione delle minoranze. Il centro della città in The Square appare popolato da un esercito di persone che cammina a capo chino sui propri telefoni cellulari, schivando coloro che tentano una qualunque interazione, persino quando si tratta di una richiesta di aiuto. Laddove il contesto urbano delle società di massa del primo Novecento, così come era stato descritto dai teorici della modernità⁷, si era caratterizzato per gli eccessi di stimoli cui sottoponeva il soggetto metropolitano, la città del film di Östlund appare invece ordinata e silenziosa, lontana dai rumori assordanti dei tram, del traffico, dei motori, della folla che ne percorre le grandi strade e dagli shock percettivi a cui allora si sottoponevano gli individui. Nella Stoccolma di The Square, fatta di piazze aperte ed edifici dalle grandi vetrate, l'esperienza individuale si caratterizza principalmente per l'esasperato isolamento nel quale sembrano relegate le persone, isolamento che è conseguenza della stessa iper-efficientizzazione del contesto metropolitano. Il film mette così in scena il disagio congenito della modernità e del rinnovamento culturale e sociale di cui essa si faceva portatrice nel momento in cui favoriva, da un lato, un'inedita apertura degli orizzonti di azione e di emancipazione dei soggetti (che liberava dai vincoli dei paradigmi morali precedenti), e dall'altro modificando in modo inatteso la stessa condizione umana. ossia disumanizzandola, deprivandola di quelle abilità pro-sociali che rendono vitali e costruttive le relazioni.

Viviamo in un mondo in cui gli uomini hanno il diritto di scegliere da sé il proprio modo di vita, di decidere in piena libertà di coscienza quali convinzioni abbracciare, di foggiare la vita in mille maniere diverse su cui i loro antenati non avevano nessun controllo. [...]

⁷ Ci riferiamo agli studi sulla modernità ed in particolare al lavoro di Walter Benjamin sui mutamenti imposti dall'urbanizzazione a cavallo tra XX e XXI secolo. Cfr. id., *Parigi Capitale del XX secolo*, in id., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 1995.

In passato gli uomini usavano vedersi come parte di un ordine più ampio. In alcuni casi si trattava di un ordine cosmico, di una grande catena dell'essere [e] questo ordinamento gerarchico dell'universo si rifletteva nelle gerarchie della società umana. Gli uomini si trovavano spesso confinati in un dato luogo, in un ruolo e in una condizione dalla quale era praticamente impensabile allontanarsi. La libertà moderna nacque dunque dal discredito in cui caddero questi ordinamenti. Ma nel mentre stesso che ci limitavano, questi ordinamenti davano un senso al mondo e alle attività della vita sociale. Le cose che ci circondano non erano mera materia prima, o semplici strumenti potenziali dei nostri progetti, ma avevano il significato conferitogli dal posto che occupavano nella catena dell'essere⁸.

Come scrive Charles Taylor, l'esperienza soggettiva moderna porta con sé la perdita di un certo orizzonte complessivo di significato dell'esistenza umana. L'individualismo che la caratterizza porta con sé infatti un restringimento delle prospettive, in favore di quelli che Alexis de Tocqueville aveva chiamato i piccoli e volgari piaceri cui gli esseri umani aspirano nell'epoca della democrazia9: il mondo, scrive Taylor, va incontro al suo "disincantamento" nel momento in cui gli individui perdono una certa visione eroica della vita, ovvero il senso di uno scopo superiore, concentrandosi di fatto unicamente sull'orizzonte delle proprie vite individuali¹⁰. L'individualismo tipico della modernità si presenta poi, secondo il teorico canadese, strettamente connesso con il primato che la società contemporanea assegna alla cosiddetta ragione strumentale. La perdita dell'interesse per gli altri è infatti frutto del fatto che il successo individuale si misura estendendo ed applicando il concetto economico della massima efficienza anche ai rapporti sociali, che pertanto vengono mercificati, divenendo, come le merci, caduchi e surrogabili. L'ambiente umano perde così profondità e ricchezza e si caratterizza per la frammentarietà degli orizzonti morali ed ermeneu-

⁸ C. Taylor, *The Malaise of Modernity* [1992], *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari, 2006, pp. 4-5.

⁹ Cfr. A. de Tocqueville, *De la dèmocratie en Amérique*, tr.it., *La democrazia in America*, Rizzoli, Milano, 1982.

¹⁰ Ivi.

tici della sua cultura di riferimento, per la visione miope che l'individualismo porta con sé.

The Square mette in scena in modo molto chiaro le anomie della società contemporanea, che già gli studi sulla modernità avevano evidenziato nel secolo scorso, mostrando chiaramente come ciò che si perde con l'avvento della metropoli e dei mutamenti che essa impone agli stili di vita sia il senso di comunità, così come era stato descritto dalla teoria sociologica moderna. Già definita da Ricoeur¹¹ come individuo di individui, la comunità si presentava come un insieme di persone connesse tra loro mediante l'appartenenza ad uno stesso ambiente fisico e ad uno stesso sistema di valori e credenze, nel quale le relazioni umane sono di tipo diretto e personale. Il passaggio alla dimensione della metropoli ha implicato invece per i soggetti che vi si immergevano la rinuncia al sistema di relazioni proprio della comunità, per aderire ad un mondo sociale in cui le dinamiche tipiche del mercato sembrano governare anche i rapporti umani: ciascun individuo nel contesto metropolitano si qualifica principalmente in base alla propria professione e tutti i soggetti in questo modo si spersonalizzano, diventando di fatto sostituibili, interscambiabili. Il rapporto con l'alterità risponde quindi al criterio dell'utilità, dello scopo e dell'efficienza, esso diventa strumentale, e il peso e la capacità di integrazione sociale di ciascuna persona sono definiti esclusivamente in termini di successo individuale.

5.5 Il disagio nell'esperienza spettatoriale

In *The Square* le vicende del protagonista ci aiutano a visualizzare questi aspetti della postmodernità e a connotarli come profondamente connessi con il tema dell'incomunicabilità, intesa come impasse in cui i soggetti sembrano ritrovarsi attanagliati, non essendo in grado

¹¹ Cfr. P. Ricoeur, Liebe und Gerechtigkeit. Amour et justice [1990], tr. it., Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore, ECP - Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole 1994.

di elaborare strategie comunicative efficaci. Con le sue scelte stilistiche Östlund sa poi sapientemente trasferire questo disagio esistenziale nell'esperienza della visione spettatoriale: l'incapacità di leggere i segni del mondo, la mancanza di empatia, l'impossibilità della comunicazione quali segni caratterizzanti del mondo postmoderno, nel film vengono significati visivamente attraverso la rinuncia all'adozione di quel punto di vista trascendente, oggettivo, cartesiano, della macchina da presa (e dunque dello spettatore) che era tipico del cinema classico, evidente per esempio nell'uso mancato del campo/controcampo. Nel film le sequenze si interrompono spesso proprio laddove ci si aspetterebbe di vederne il seguito, o di vedere inquadrati sullo schermo i volti degli altri soggetti coinvolti nella narrazione, per cogliere le reazioni che fanno da contrappunto a ciò che stiamo ascoltando o vedendo. Östlund si muove infatti contraddicendo i criteri fondativi dell'ontologia della visione tipica della storia culturale occidentale nella quale è centrale il rapporto tra visione, conoscenza e verità, frammentando la continuità visiva della diegesi¹². Per ogni vicenda di cui veniamo resi partecipi, come spettatori non accediamo pertanto alla visione/comprensione complessiva che ci aspetteremmo, ma piuttosto a dialoghi in cui vediamo dell'interlocutore solo il busto e non il viso, o in cui vediamo soltanto colui che parla ma non l'altro soggetto del discorso. In questo modo la centralità della parola viene messa in discussione per creare in chi guarda un senso di straniamento, dovuto all'impossibilità di una comprensione più ampia delle vicende narrate, che in un certo senso riflette la condizione umana postmoderna, individualistica e disconnessa dai contesti e dal rapporto con l'alterità. Tale condizione nel film riguarda indiscriminatamente tutti i personaggi in scena. Gli stessi soggetti deboli o marginalizzati, verso i quali le opulente società occidentali vivono il proprio senso di colpa, si rivoltano contro chi vive vite più agiate, facendo propri gli stessi comportamenti alienati, egoistici, indifferenti, privi di umanità e di empatia che convenzionalmente si attribuiscono e si condannano ai ceti sociali dominanti. Si pensi alla

¹² Cfr. V. Pravadelli, *La Grande Hollywood. Stili di vita e di regia nel cinema classico americano*, Marsilio, Venezia, 2007 (in particolare cap.4).

giovane mendicante che Christian incontra in un fast food e alla quale decide di offrire un panino. Mentre continua a giocherellare indifferente con la moneta che ha sul tavolo, la donna fa richieste esplicite riguardo al menu che vuole le venga offerto, e anche una volta servita, non degna il protagonista neppure di uno sguardo, né si spende in alcun cenno di ringraziamento. La comunicazione è anche in questo caso ridotta ad atto utilitaristico, mera richiesta strumentale. Torna in mente a questo punto il concetto di abiezione di Julia Kristeva¹³. Abietto è, nella teoria kristeviana, ciò che si colloca al di fuori della significazione, ciò che viola i limiti imposti dalla cultura dominante e il concetto di Io che le appartiene. L'abiezione, scrive la teorica francese, è ciò che turba un'identità, un sistema, un ordine e questa minaccia è al contempo ciò che il soggetto deve escludere dal suo orizzonte, ma anche quella alterità che la società deve tollerare, poiché proprio ciò che minaccia di distruggere la vita aiuta a meglio definirla. L'abietto è, in altri termini, il limite additato dalla cultura che come tale aiuta a preservarla, è ciò che si colloca dentro e fuori di essa e che agevola il soggetto nel collocarsi rispetto all'ordine simbolico. Nel film di Östlund tuttavia, l'abietto non appare davvero definito. Ciascun personaggio racchiude in sé caratteristiche che lo collocano al di fuori dei limiti che la cultura impone, ovvero che lo collocano nell'orizzonte della disumanità, e dunque della mostruosità, e così facendo la cultura stessa perde il suo orizzonte di significato, mettendo in crisi i suoi valori fondamentali.

5.6 La perdita del senso

La relativizzazione del rapporto tra significanti e significati, la perdita di un rapporto stabile tra le parole e le cose, tipica delle società postmoderne, viene poi mostrata anche in altri modi nel film. Nella sequenza che apre il racconto per esempio, Christian viene intervistato da una giovane giornalista americana che gli chiede di spiegare meglio il signi-

¹³ Cfr. J. Kristeva, *Powers of Horror. An Essay on Abjection* [1982], tr. it., *Poteri dell'or-rore. Saggio sull'abiezione*, Milano, Spirali, 1981.

ficato di alcune sue dichiarazioni riguardanti una delle opere esibite nel museo. Si coglie l'imbarazzo a questo punto del protagonista, che non riesce a dare un senso alle parole contraddittorie che ha scritto e che conclude l'intervista ribadendo la relatività del concetto stesso di arte e di significato di opera d'arte: qualunque oggetto comune, anche la stessa borsa della giovane intervistatrice, se esposto nel contesto di un museo acquisirebbe lo status di opera d'arte. Ridotti a mere merci, gli oggetti d'arte nell'era della loro riproducibilità sperimentano la perdita della propria unicità, della propria aura, come già scriveva Benjamin¹⁴, e la stessa sorte nel film viene attribuita anche alle relazioni umane, le quali perdono senso ed emozioni, cedendo il passo all'alienazione. Questa dinamica nel racconto di Östlund si mostra in tutta la sua evidenza nella sequenza in cui, dopo una festa, Christian e la giovane giornalista trascorrono la notte insieme. La scena del loro incontro ci appare deprivata di ogni trasporto emozionale, sviando ogni possibile moto di identificazione. Ne deriva una rappresentazione della sessualità che, con i suoi movimenti meccanici, con la totale assenza di passionalità, si configura come emblematica della condizione postmoderna. Il modo in cui i volti e i corpi sono inquadrati non risponde infatti ai criteri di frammentazione della visione che nel cinema americano classico tendevano a feticizzare la rappresentazione dei corpi, erotizzandoli. Il piacere visivo qui viene invece deviato, disinnescato, focalizzando l'esperienza spettatoriale sul disagio implicato dalla perdita di senso della relazione con il prossimo. La riappropriazione dei corpi e degli spazi sembra l'orizzonte verso il quale il discorso complessivo del film intende indirizzare chi lo guarda, riportando l'attenzione sulla necessità di recuperare le abilità sociali perdute, intese non solo come diritti individuali ad essere rispettati nella propria libertà, ma anche come dovere, quello dell'ascolto attivo e della solidarietà verso gli altri e la loro condizione.

¹⁴ Cfr. W. Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter Seiner Technischen Reproduzierbarkeit* [1936], tr.it., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, 2000.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2017). La grande regressione. Milano: Feltrinelli.
- BÉGAUDEAU, F. (2017). Quelque chose arrive. *Transfuge*, 112, ottobre, 72-75.
- Benjamin, W. (1995). Parigi Capitale del XX secolo. In id., Angelus Novus. Saggi e frammenti. Torino: Einaudi.
- Benjamin, W. (1936) Das Kunstwerk im Zeitalter Seiner Technischen Reproduzierbarkeit (trad.it., L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Torino: Einaudi, 2000).
- KRISTEVA, J. (1982). Powers of Horror. An Essay on Abjection (trad. it., Poteri dell'orrore. Saggio sull'abiezione. Milano: Spirali, 2006).
- RICOEUR, P. (1990). Liebe und Gerechtigkeit. Amour et justice (trad.it., Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore, ECP Cultura della Pace. San Domenico di Fiesole 1994).
- TAYLOR, C. (1992). The Malaise of Modernity (trad.it., Il disagio della modernità. Laterza: Bari, 2006).
- DE TOCQUEVILLE, A. (1982). De la démocratie en Amérique (trad.it., La democrazia in America. Rizzoli: Milano, 1982).

6. Forti come l'amore, fragili come cristalli. Storie di adolescenti tra disagio esistenziale e possibilità nel film Un bacio di Ivan Cotroneo

di Fabio Bocci

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre"

fabio.bocci@uniroma3.it

Breathe, Breathe, Believe (Placebo, Loud like love!)

L'amore conta. Conosci un altro modo per fregar la morte? (Ligabue, L'amore conta)

Premessa

Com'è noto, non è facile parlare di adolescenza, in quanto fase dello sviluppo psicologico dell'essere umano, e neppure di adolescenti, come fenomeno socio-antropologico.

La letteratura di settore è (non da) oggi a dir poco ricca di teorie, analisi, deduzioni, suggestioni, proposte operative d'intervento (Pietropolli Charmet, 2008; Pietropolli Charmet & Cirillo, 2014; Siegel, 2014; Pellai & Tamborini, 2017), ovvero di indicazioni per *capire il* e per *agire sul* fenomeno (Palmonari, Montuschi, 2006).

Non c'è dubbio che sia quanto mai opportuno sia per gli operatori (insegnanti, educatori, psicologi, ecc...) sia per i genitori attingere informazioni e tracce di possibili azioni da coloro i quali hanno ma-

turato sul campo un notevole expertise. Ma va anche evidenziato, al contempo, che il rischio di generalizzazioni e semplificazioni è sempre in agguato (l'adolescenza e gli adolescenti come tópoi altamente formattati e formattanti). E se ciò non accade (almeno nelle intenzioni) nell'esplicazione teorica maggiori sono le probabilità che si verifichi nelle ricadute applicative che ne possono derivare.

Allo stesso modo non va dimenticato che la stessa adultità come concetto stabile, cronologicamente collocabile in una fase certa della vita, e la figura dell'adulto, come soggetto culturale, si trova/no oggi abbondantemente in crisi e che, di conseguenza, nell'epoca delle passioni tristi (citando Benasayag e Schmit, che richiamano a loro volta Spinoza) l'analisi critica del disagio dell'uno (l'adolescenza/adolescente) non può darsi senza la corrispondente analisi critica dell'altro (l'adultità/adulto). Una consapevolezza, questa, che ricorre in diversi autori, quali, ad esempio, Massimo Recalcati (2013) e Goffredo Fofi (2012), così come dal compianto Marco Lombardo Radice che ne aveva intuito la matrice in tempi lontani¹.

Anche – ma non solo – per tali ragioni, in questa sede, ponendo in discussione il presupposto che l'adolescenza e, di conseguenza, l'adolescente si caratterizzi/no per una sorta di *fragilità ontologica* preferiamo seguire gli itinerari della narrazione artistica, facendo sì che l'analisi (il processo di astrazione sul fenomeno) sia susseguente all'immersione del contenuto narrato, il quale essendo di per sé artefatto culturale (contingente e fallibile per la sua natura di fiction) sul piano della mediazione pedagogica negli spazi e nei tempi della formazione lascia ampi margini per un confronto e un dibattito dal basso, orizzontale. In effetti, come ci ha insegnato Mc Luhan, la *bassa definizione* richiede l'azione partecipe dello spettatore chiamato a un'opera di *completamento*².

¹ Si veda il postumo *Una concretissima utopia* (Edizioni dell'Asino, Roma, 2010) ma anche – all'origine – il romanzo scritto con Lidia Ravera (sotto gli pseudonimi di Rocco e Antonia) *Porci con le ali* (Savelli, Roma, 1976).

² Che è di per sé impossibile come prodotto definitivo ma è invece realizzabile in quanto processo di ridefinizione di infinite ridefinizioni possibili.

Nel nostro caso, rivolgendo lo sguardo alla narrazione cinematografica, sappiamo fin troppo bene quanto sia difficile per gli autori e per i registi trasporre in *pellicola* storie che hanno a che fare con l'adolescenza e con gli adolescenti, senza scadere nelle rappresentazioni stereotipate, nelle banalizzazioni, così come nelle mode del momento.

Dal nostro punto di vista si tratta di un rischio che si corre quando, come dicevamo in precedenza, l'intento narrativo è orientato da una finalità fenomenologico-descrittiva: raccontare attraverso una storia cos'è l'adolescenza o cosa sono oggi gli adolescenti, mettendo in scena manualisticamente il campionario dei *disagi* che dovrebbe caratterizzarla/i.

Diversamente, come ci hanno mostrato diversi (ma poi non numerosissimi) sceneggiatori e registi, è possibile evitare tutto questo raccontando storie di vita che hanno per protagonisti adolescenti ma non hanno lo scopo di definirli in quanto tali o inquadrarli in una specifica categoria socio-psico-antropologica contraddistinta da specifiche coordinate.

Esempi di questi film sono *I quattro-cento colpi* (François Truffaut, 1959), *Quadrophenia* (Frank Roddam, 1979), *Stand by me* (Rob Reiner, 1986), *Mignon è partita* (Francesca Archibugi, 1988), *Vito e gli altri* (Antonio Capuano, 1991), *Il Tuffo* (Massimo Martella, 1993), *Les Rouseaux Sauvages* (André Téchiné, 1994), *L'eau froide* (Olivier Assayas, 1994), *Nella mischia* (Gianni Zanasi, 1995), *Pianese Nunzio 14 anni a maggio* (Antonio Capuano, 1996), *La schivata* (Abelladif Kechiche, 2003), *La classe* (Laurant Cantet, 2008), *Noi siamo infinito* (Stephen Chbosk, 2012), *Se chiudo gli occhi non sono più qui* (Vittorio Moroni, 2013), *Un bacio* (Ivan Cotroneo, 2016)³.

Proprio su quest'ultimo film intendiamo soffermare la nostra attenzione, perché pur avendo un intento dichiaratamente pedagogico non cade nel didascalico, facendo propria la lezione di François Truffaut, il quale era solito dire che più *la materia narrata è commovente, meno bisogna commuovere*.

Infatti Ivan Cotroneo, autore del libro e poi dell'omonimo film (co-firmato nella sceneggiatura con Monica Rametta), dichiara che *Un*

³ Ai film citati si aggiungono i recentissimi *Chiamami col tuo nome* (Luca Guadagnino, 2017) e *Lady Bird* (Greta Gerwig, 2017), entrambi candidati all'Oscar.

bacio è un racconto – e poi un film – nato «dall'urgenza. Dalla forte necessità che [ha] avvertito di raccontare i personaggi [...] e la loro storia» (Cotroneo, 2016, p. 95).

Ed è una storia che ha sicuramente una matrice originaria nel voler mettere in scena (letterariamente e cinematograficamente) il tema del bullismo omofobico, tanto da trarre ispirazione da un episodio accaduto negli Stati Uniti (la morte dello studente Larry King, in California nel 2008)⁴, ma che poi va oltre (forse anche oltre le stesse intenzioni del suo autore) divenendo sostanzialmente un racconto sulla fragilità esistenziale, che indubbiamente si ammanta di ulteriore significatività nel momento in cui ha per protagonisti adolescenti e giovani in genere.

Perché se è vero, come dichiara ancora il regista, che *Un bacio* è «un film sulla fragilità della giovinezza, sul pericolo che si nasconde dietro un insulto volgare, sulle ferite e sulle gioie improvvise [...] un film su un'età in cui tutto quello che succede è il centro del mondo: una brutta scritta sul muro esterno della scuola, l'invito mancato a una festa, le parole sgraziate di un adulto»⁵, è altrettanto vero che questa fragilità è qualcosa che riguarda in assoluto il nostro tempo, quindi anche gli adulti.

I quali adulti sembrano vivere questo tempo in una sorta di scissione: o proiettati all'esterno, all'apparenza e all'apparire, al produrre, al dimostrare di essere abili e conformi agli standard del successo (da quello economico a quello dei *Like* da ricevere sui social network mentre ci si autocelebra), oppure impegnati a resistere alle sirene di Ulisse, orgogliosi resistenti di un modo di essere che vuole dirsi (e si dice) non-conforme, ma che (rovescio della medesima medaglia) rischia di

⁴ Il 12 Febbraio del 2008 a Oxnard (Los Angeles) Larry King viene ucciso a scuola con due colpi di pistola da un compagno di nome Brandon McInerney. Le ragioni del tragico gesto sembrano ricondursi al corteggiamento di Larry nei confronti di Brandon. Al di là di questo, Larry era un ragazzo orgoglioso del suo *modo di essere*, tanto da andare a scuola truccato o con i tacchi alti, fronteggiando gli atti di bullismo cui era costantemente sottoposto. Il film di Cotroneo, grazie a un accordo tra Indigo Film, Lucky Red, Titanus, Rai Cinema, Agiscuola e MIUR, è stato visto da circa 30000 studenti in matinée organizzate nei cinema di tutta Italia.

⁵ Ivan Cotroneo, Note di regia, in https://agiscuola.it/schede-film/item/526-un-bacio.html

essere di nicchia, di parte (avversa all'altra, quella che non ha capito e non capisce nulla) e di cadere altrettanto facilmente nell'autoreferenzialità (*io ero*, *io facevo*....), nell'auto-contemplazione intimistica, che diviene altrettanto autocelebrativa

In altri termini, vogliamo con questo dire che guardare al particolare, alle storie di adolescenti e alle loro fragilità, significa anche guardare al generale, a come la fragilità degli adolescenti lungi dall'essere meramente ontologica ha una matrice nei meccanismi e nei dispositivi sociali che la produce, che sono poi (ieri come oggi) quelli di una società assurda che rende i giovani altrettanto assurdi (Goodman, 1971), strutturata su misura per generare alienazione e quindi disagio esistenziale e che, come di consueto, ha nei più vulnerabili le vittime sacrificali.

6.1 I protagonisti

I protagonisti della vicenda narrata nel film *Un bacio* sono Antonio, Blu e Lorenzo⁶, tre adolescenti che frequentano la terza Liceo di una scuola di Udine.

Il primo è Antonio, un ragazzo fisicamente possente (gioca nella squadra di basket della scuola) ma che ha diverse difficoltà nello studio (è ripetente) e soprattutto nel socializzare. In un incidente stradale ha perso il fratello maggiore, che per lui era (e continua ad essere, *dialogandoci* nei momenti di difficoltà) un punto di riferimento, il modello del ragazzo vincente che sente di non essere. Antonio cova un grande timore: quello di sbagliare e di essere giudicato (non a caso ritiene che

⁶ Forniamo qui qualche indicazione anche sulle loro famiglie. Per quel che concerne Antonio, la madre è una casalinga (o così ci appare) mentre il padre è un vigilantes. Sono profondamente segnati dalla scomparsa del figlio maggiore. Antonio e il padre vanno a caccia insieme, un loro modo per distaccarsi dalla realtà. Il padre di Blu è un imprenditore mentre la madre è un'aspirante scrittrice con poco successo (la figlia le nasconde sistematicamente le lettere di rifiuto delle case editrici). Ci appaiono come due adulti molto centrati su loro stessi, alla ricerca di una definizione. Il padre e la madre adottivi di Lorenzo hanno scelto con convinzione un ragazzo adolescente e non un bambino piccolo. Appaiono consapevoli del vissuto del ragazzo e del compito che li attende.

i genitori avrebbero preferito la sua morte invece di quella del fratello). Per tale ragione resta prevalentemente in silenzio, ma questo suo modo di fare, lungi dal preservarlo dagli sfottò, lo rende agli occhi di tutti lo scemo della scuola.

Blu, la seconda protagonista, è una ragazza altrettanto isolata ma per ragioni del tutto diverse da quelle di Antonio. Ha un atteggiamento scontroso e si mostra poco incline alle parvenze e ai riti sociali di aggregazione gruppale, preferendo ascoltare la musica con gli auricolari alle orecchie e correre con il motorino. Ha una relazione con un ragazzo più grande – Giò – trasferitosi per gli studi universitari a Milano, del quale è innamorata ma che in realtà non la considera più di tanto. Scrive una sorta di diario-epistolario per mezzo del quale dialoga con una edizione di se stessa adulta, in modo da mettere nero su bianco la sua avversione per l'adolescenza. Su di lei girano *voci* (avrebbe fatto sesso di gruppo con quattro ragazzi più grandi, tra i quali lo stesso fidanzato) e infatti per i suoi compagni di scuola è una *troia*, cosa che non mancano di farle sapere scrivendolo sistematicamente sui muri della città.

Infine c'è Lorenzo. È appena giunto a Udine (e a scuola) a seguito della sua adozione da parte di una coppia (Renato e Stefania) che ha deciso di prendere il ragazzo dopo la rinuncia di un'altra famiglia che non se l'è più sentita di accoglierlo. Sì, perché Lorenzo non fa mistero della sua omosessualità e, anzi, ostenta un modo di essere decisamente anticonformista. Informale e spigliato, pronto a controbattere a chicchessia con acume, nei momenti più duri si rifugia in un mondo immaginato dove è amatissimo alla stregua di una popstar. L'appellativo che gli viene immediatamente attribuito è, naturalmente, quello di *frocio*.

6.2 Episodi chiave della trama

Il lettore che non avesse ancora visto il film e/o letto il libro⁷, può avvalersi delle sinossi presentate in diversi siti specializzati o meno (my movies, wikipedia, agiscuola).

In questa sede preferiamo estrapolare alcune sequenze chiave, che riteniamo significative e utili alla nostra analisi e argomentazione

- 1. L'arrivo di Lorenzo a scuola determina un cambiamento nelle dinamiche della classe. Familiarizza immediatamente con Blu (molto brava nello scrivere anche se isolata dal resto dei compagni) e incuriosisce Antonio, altrettanto isolato benché sia molto bravo atleticamente e giochi nella squadra di basket.
- 2. Uno dei primi giorni di scuola, Lorenzo si presenta in aula con le unghie smaltate. La professoressa presente in quell'ora vuole espellere il ragazzo perché a suo dire non è un comportamento consono e il suo modo di fare crea scompiglio in classe. Renato, il padre di Lorenzo, è convocato dalla preside (noi veniamo in effetti a sapere dell'episodio proprio per questa convocazione) ma lungi dallo scusarsi o dal giustificare il figlio, ne difende il diritto di essere accettato per quello che è dalla comunità scolastica e non semplicemente di essere tollerato dai compagni. Restituisce quindi al mittente la responsabilità di generare disordine in classe, biasimando l'insegnante per non essere in grado di garantire comportamenti consoni al rispetto di tutti.
- 3. I compagni di classe aprono una pagina Facebook di odio nei confronti di Lorenzo, dove si scatenano commenti di disprezzo e avversione (il cosiddetto fenomeno degli haters). Contestualmente una compagna di classe organizza una festa escludendo anche Antonio tra gli invitati. Blu e Lorenzo approfittano di

⁷ Va precisato che c'è una notevole differenza tra libro e film. Nel primo la storia è narrata da tre punti di vista: quello di Antonio, quello di Lorenzo e quello di una professoressa. Il personaggio di Blu non è presente e appare invece nel film la cui struttura narrativa diviene più corale.

- questo episodio per dare vita a una loro contro-festa, invitando Antonio. Quest'ultimo, anche se titubante, infine si convince ad accettare (anche perché è segretamente innamorato di Blu) e tra i tre emarginati nasce una bella amicizia.
- 4. L'amicizia tra i tre ragazzi si consolida mostrando loro l'importanza di essere all'interno di un legame forte, che è anche una protezione da tutto ciò che li circonda. Questa ritrovata vitalità li spinge a reagire alle continue ingiurie ricevute. In risposta alla pagina Facebook di insulti, girano un video in cui Lorenzo interpreta il giornalista di un magazine di successo che svela alcune verità scabrose sulle tre ragazze più popolari della scuola (probabilmente le stesse haters che perseguitano Lorenzo) e su un altro compagno membro della squadra di Basket dove gioca Antonio (e che più di tutti lo tratta da deficiente) mostrato nudo sotto la doccia (grazie a una ripresa nascosta fatta dallo stesso Antonio) per metterne in ridicolo la scarsa virilità.
- 5. Il giorno dopo, per evitare di essere presenti a scuola dopo aver lanciato il video, Blu, Antonio e Lorenzo marinano la scuola e *fuggono* a Roma per una giornata di totale evasione da tutto e da tutti.
- 6. Le compagne oggetto del video di scherno si vendicano mettendo a soqquadro la classe e scrivendo sui muri scritte e insulti indirizzate a loro stesse in modo che siano incolpati Antonio, Lorenzo e Blu. Quest'ultima reagisce in modo aggressivo e ne scoppia una rissa che coinvolge anche gli altri due ragazzi intervenuti nel tentativo di separarle. La professoressa decide di sospendere per tre giorni Blu, Lorenzo e Antonio.
- 7. Durante uno dei giorni della sospensione i tre decidono di andare al fiume per fare una nuotata. Mentre Blu si allontana per cambiarsi, Lorenzo si avvicina ad Antonio che ha già iniziato a spogliarsi e lo sfiora con la mano manifestando la sua attrazione per l'amico. Antonio rimane scioccato da questo approccio e scappa scansandolo violentemente.
- 8. L'episodio del fiume determina una frattura tra i tre amici. Antonio confessa a Blu di essere innamorato di lei (esprimendo anche

dubbi sul suo legame con Giò, che non le è mai accanto) ma questa non contraccambia. Inoltre, il giorno del compleanno di Antonio, Lorenzo si reca nella palestra dove il ragazzo si sta allenando per portargli il suo regalo e cercare di ricucire il legame di amicizia. Tuttavia Antonio, sentendosi osservato e giudicato dai compagni di squadra, reagisce rabbiosamente picchiando Lorenzo. La sera stessa, però, Antonio si reca da Lorenzo per scusarsi e in un momento in cui i due si avvicinano Lorenzo lo bacia e con grande sorpresa Antonio lo ricambia, anche se subito dopo scappa impaurito. Lorenzo, convinto che le cose si stiano indirizzando come lui desidera, convince la madre – preoccupata per i lividi e per nulla persuasa delle spiegazioni del figlio su una caduta accidentale – a lasciar correre.

- 9. Nel frattempo il ragazzo di Blu torna ad Udine e i due si incontrano. Dopo aver fatto l'amore, lui le propone di vedere il *loro video*. Blu, che non capisce perché non ne è a conoscenza, scopre che la notte in cui ha avuto un rapporto sessuale di gruppo Giò ha realizzato un filmato di quanto stava accadendo. Ma non solo: rivedendosi nelle immagini, comprende che in realtà è stata stordita e abusata dal suo presunto fidanzato e dai suoi amici e che per tutto questo tempo ha rimosso quella che era la verità dei fatti. Tornata a casa sconvolta, si confida finalmente con la madre e insieme decidono di denunciare il fatto alle forze dell'ordine.
- 10. Anche Antonio continua a essere scioccato dagli eventi che lo riguardano. È spaventato dall'episodio del bacio con Lorenzo. Durante una battuta di caccia con il padre ha un dialogo interiore con il fratello che gli fa notare in modo duro quanto gli sia in realtà piaciuto baciare l'amico.
- 11. La mattina in cui Blu e la madre si recano alla polizia per la denuncia, Antonio sconvolto da quello che prova, e dalle supposte accuse di omosessualità che avverte intorno a sé, sottrae la pistola d'ordinanza al padre e va a scuola. Entrato in classe spara a bruciapelo a Lorenzo uccidendolo.

12. Il giorno del funerale di Lorenzo, ad accompagnarlo ci sono gli insegnanti, i compagni e i genitori. Oltre ad Antonio non è presente neppure Blu, che è troppo provata per prendervi parte. Però sentiamo la sua voce fuori campo, la voce del suo dialogo con lei stessa adulta. E la sentiamo affermare che non doveva necessariamente andare così, che le cose sarebbero potute andare diversamente. E infatti torniamo a quel giorno sul fiume, con Lorenzo che tenta di accarezzare Antonio e questo che invece di fuggire gli dice, semplicemente, che non è ancora pronto, che non sa bene quello che realmente vuole. E Lorenzo accetta questa risposta, sapendo che c'è tempo, che hanno tutto il tempo per crescere e forse crescere insieme in questa cosa. Dopodiché torna anche Blu che si è cambiata e i tre amici fanno il bagno nel fiume, ridendo e scherzando insieme e prefigurando la vita che li attende.

6.3 Dall'esterno all'interno: fattori di rischio e protettivi

Proviamo ora a inoltrarci e a proporre un'analisi pedagogica della vicenda mediante l'adozione di uno sguardo che si poggia su ciò che i tre protagonisti ci mostrano sia in merito al loro comportamento esterno (verso gli altri) sia in merito a ciò che pensano di se stessi, nella loro intimità (verso l'interno). Ci interessa, tra le altre cose, far emergere anche quelli che possono essere, sia nella dimensione esterna sia in quella interna, alcuni possibili fattori di rischio e di protezione. Questo senza scomodare i processi di esternalizzazione e internalizzazione, i quali sono indubbiamente importanti in riferimento alla rilevazione di rischi dell'insorgenza di disturbi psicopatologici ma che esulano dal nostro attuale campo di interesse.

Per quel che concerne i comportamenti esterni, Antonio – tra i tre protagonisti – ci appare quello particolarmente preoccupato, anzi terrorizzato, dall'idea di essere giudicato dagli altri. Per questa ragione si mostra taciturno e delega alla sua prestanza fisica il suo biglietto da

visita, benché il fatto di giocare nella squadra di Basket non lo preservi dall'essere uno studente impopolare.

Per lui, per il suo modo di porsi dinanzi agli altri, sembra adattarsi perfettamente quanto scrive Edoardo Albinati nel romanzo *La scuola cattolica*, vincitore del Premio Strega: «La paura più intollerabile per noi maschi era che si ridesse di noi... Sapete cosa significa combattere tutto il tempo, tutto il tempo, contro paura e vergogna? Parlo del terrore di essere preso in giro, di essere considerato una checca» (Albinati, 2016, p. 149).

Questa paura, questa vergogna, questo vero e proprio terrore che Antonio sperimenta sulla propria pelle, a nostro avviso non ha però nulla a che vedere con la presunta fragilità adolescenziale ma ha che vedere con i condizionamenti sociali, con l'educazione impartita dagli adulti (altrettanto terrorizzati dall'essere definiti *checche*, ovvero strani). I quali adulti, se genitori – padri e madri indistintamente – li si sente spesso affermare dinanzi a una reazione emotiva che riguarda il loro figlio maschio (una caduta, un torto subito, una estromissione da un gioco o da un gruppo): "Cosa fai adesso piangi? Che sei una femmina?" (o peggio una *femminuccia*, perché anche le femmine devono ostentare mascolinità, devono essere *cazzute*). In altri termini: "Devi fare l'uomo!"8.

Perché l'uomo, il maschio, non piange e – come recitava la pubblicità di un dopobarba da *veri machi* – non solo non piange, ma non chiede mai: prende, pretende e se non ottiene distrugge (si veda alla voce femminicidi).

Regionale dei valori sociali e culturali dominanti nel nostro tempo quantomeno: bianco, sano, eterosessuale, aitante/attraente, di successo. Il grado di deviazione da questa perfezione (che è l'uomo/maschio) rende chi vi si discosta – a seconda del percentile di devianza attribuitogli dal sistema sociale che lo giudica) – un semi/sub-umano (ad esempio di colore, oppure non bello/attraente) oppure un non propriamente umano (omosessuale o disabile). Se poi c'è una combinazione di queste non-qualità standard (essere al contempo di colore, omosessuale e/o disabile) si determina addirittura l'attribuzione di non-umanità. Nel senso vero e proprio di un'umanità altra, come si sente asserire anche dai cosiddetti appartenenti al politically correct, che parlano come se nulla fosse di mondo della disabilità, universo gay e via di questo passo.

E se non è in sintonia con questo modo di *essere*, è meritevole della gogna, quindi non può permettersi di mostrarsi, deve celare. Celare/si dietro la prestanza fisica, la rudezza dei modi, l'occultamento di tutto ciò che odora (ossia puzza) di sentimento (i sentimentalismi sono per le femmine; anzi no: per le donnicciole).

Scrive ancora Albinati, che per il giovane maschio la battaglia «non è contro l'altro sesso, ma contro le paure generate dall'appartenere al suo. In quanto maschio gli sono stati additati degli standard da raggiungere e onorare, e nulla lo spaventa di più del dubbio che la sua sia una mascolinità venuta male, incompiuta, ferita, frignante» (Albinati, 2016, p.144).

Che è poi l'identikit di Lorenzo agli occhi dei suoi coetanei (e anche di molti adulti). Il quale però reagisce, all'opposto di Antonio, ostentando piuttosto che celando. L'episodio dello smalto sulle unghie che Lorenzo sfoggia in classe, suscitando la reazione scomposta della sua professoressa, è emblematica. Lorenzo appare *osceno*, è (volutamente, ma non possiamo dire quanto consapevolmente) *osceno*.

Un confronto su questo termine con Gianfranco Loffarelli, professore di Liceo, autore, regista e attore teatrale, ci consente di scoprire cose interessanti. Loffarelli suggerisce che le possibili origini della parola *osceno* sono tre: due dal latino e una dal greco.

La prima viene da *Ob* (anticamente *Obs*), che significa *a causa* + *coenum*, che significa fango.

La seconda viene dal verbo *Obscaevare*, che significa *esprimere un cattivo presagio*.

La terza viene da $O\dot{v}$, che significa $non + \sigma \kappa \eta v \dot{\eta}$, che significa scena, palcoscenico. Quest'ultima etimologia è stata proposta nei primi dell'Ottocento dal Barone Giuseppe Manno e ripresa diversi anni dopo da Carmelo Bene e poi ancora da Dario Fo nel suo testo L'osceno è sacro.

Ebbene, delle tre questa ci sembra davvero molto interessante se applicata al nostro discorso. Lorenzo appare (è) *osceno*, in quanto è posto/si pone fuori dalla scena, dal palcoscenico del sistema che rappresenta l'essere nel mondo secondo certi canoni (il conforme). Non vi appartiene: è *out*. Ed è significativo che la pratica dell'*uscire fuori* dalla

propria *oscenità* per essere ammessi (accettati) all'interno del palinsesto della normalità (quando ciò accade, nei limiti in cui accade) sia definita *coming out*. Allo stesso modo, quando viene fatta da altri che decidono di far *venire fuori* l'omosessualità di una persona (per *aiutarla* a entrare dentro la comunità degli accettati) si chiami *outing*. Si tratta di due pratiche assurde, spesso avvolte da un'aura di *politically correct* che ne cela la disumanità. A nessun eterosessuale viene chiesto di dichiararsi/ essere dichiarato tale pubblicamente per essere accettato. Così come a nessun bianco o *normodotato* viene chiesto di giustificare di essere tale per poter accedere ai propri diritti.

Forse, allora, non è neanche un caso (infatti non lo è), che la prima organizzazione di omosessuali in Italia si sia chiamata *F.U.O.R.I.* (*Fronte Unitario Omosessuale Rivoluzionario Italiano*), e sia nata negli anni Settanta (precisamente nel 1971 per iniziativa di Angelo Pezzana) certamente come espressione di un nascente movimento di *liberazionel orgoglio omosessuale* – come necessità di una messa in discussione del concetto stesso di ciò che si palesa come osceno – ma anche come forma rivoluzionaria che critica politicamente (quindi culturalmente) il concetto stesso di *palcoscenico* (di sistema).

In questi termini, è comprensibile⁹ la reazione della docente, disorientata, forse addirittura sconvolta, non tanto da quello che Lorenzo ostenta o fa ma da quello che (ripetiamo probabilmente anche non del tutto consapevolmente) rappresenta.

Anche Blu, mostra un sé esteriore marcatamente indirizzato a essere posto (porsi) fuori, quantomeno dalle regole che denotano e connotano il comportamento di un certo tipo di ragazza all'interno di un determinato contesto sociale. È, appare, come uno spirito ribelle, indocile, non propenso alle ipocrisie dei riti sociali dei suoi coetanei. Inoltre, su di lei pesa il macigno (che nessuno, e inizialmente neppure lei, immagina quanto sia pesante) di voci sul suo essere una *facile*, sessualmente parlando. Gli appellativi grevi e volgari che le sono rivolti e il ruolo sociale che le viene affibbiato non sembrano pesarle più di tan-

⁹ Comprensibile che non significa giustificabile. Ci interessa infatti qui comprendere e non spiegare.

to, anche perché vive il proprio tempo di vita adolescenziale proiettata nel futuro, come un dazio da pagare più in fretta che può.

E qui entriamo nella dimensione dell'interiorità.

Come abbiamo visto dalle loro precedenti descrizioni, tutti e tre i protagonisti cercano di fronteggiare i feedback negativi che ricevono dall'esterno facendo ricorso a dei loro personali mediatori che agiscono (ma fino ad un certo punto) come fattori di protezione.

Blu scrive un diario/epistolario alla sua proiezione adulta. Cerca di insegnare alla Blu che avrà quarant'anni di non lamentarsi di ciò che le capiterà perché nulla può essere peggiore di quello che lei sta vivendo ora. Non è il classico diario adolescenziale, dove si annotano gli avvenimenti quotidiani, ma un vero e proprio vademecum ad uso e consumo dell'edizione adulta che dovrà *incontrare* tra qualche anno. È un atto che ci dovrebbe interessare in quanto adulti educatori e pedagogisti, non fosse altro, come ci dice ancora Albinati, perché «l'adolescenza è uno dei rari momenti della vita anzi forse l'unico in cui si abbia il coraggio o si senta l'inesorabile necessità di una ricerca interiore, che per il resto dell'esistenza quasi tutti rifuggono o per paura di quello che vi hanno intravisto, appunto, da ragazzi, o perché le loro energie sono impegnate nella lotta per sopravvivere, per rispondere alle richieste delle pressioni altrui (Albinati, 2016, p. 96).

Ricerca interiore che a suo modo mette in atto anche Antonio, dialogando con il fratello morto, accettandone i suggerimenti o i rimproveri, avendogli attribuito un'autorevolezza derivatagli non solo dalla maggiore età ma dal fatto che lui non era uno *sfigato* ma un ragazzo di successo. Per proteggersi da ciò che lo spaventa Antonio opera una proiezione di sé stesso nell'immagine di ciò che non è, che vorrebbe però essere e che, forse, sa che mai sarà.

Lo stesso Lorenzo, infine, pur ostentando una sicurezza nel suo modo di fare/essere (afferma "Io non la faccio la loro fine... io ho tanti buoni motivi per vivere", riferendosi ai ragazzi che si sono suicidati per le vessazioni subite) ha bisogno di rifugiarsi nella sua immaginazione (che rasenta la fantasticheria), di costruirsi un personaggio fittizio che ha successo ed è riconosciuto e amato da tutti.

Ed è in questo aspetto, che ritroviamo in Lorenzo come in Blu e in Antonio, che risiede il limite di questi loro fattori protettivi interiori. Perché se è vero che le loro azioni esternalizzate – finalizzate a mascherare i loro punti di vulnerabilità, quelli dove sentono di essere maggiormente esposti – sono fonte di possibile rischio di disagio, è altrettanto vero che anche i fattori di protezione che si sono scelti/dati (l'epistolario per Blu, il dialogo con il fratello morto per Antonio, l'immaginazione per Lorenzo) non sono esenti da rischi. Il più importante è quello di sviarli da ciò che sono nell'*hic et nunc* della loro esistenza, di proiettarli in un futuro senza che vivano il loro presente. Un modo per fuggire dalla loro condizione, per affrancarsi da una situazione di disagio.

Ma c'è modo e modo per farlo. Da soli o insieme non è la stessa cosa. È il regista sembra suggerirci proprio questa come chiave di volta, come vero fattore protettivo.

Parliamo della relazione, del farsi/divenire soggettività in relazione. Nel film questa possibilità è rappresentata da Blu, la quale in effetti non è presente come personaggio nel libro. Blu si pro-pone come anello di congiunzione, come mediatrice di un'opportunità altra offerta a se stessa ad Antonio e a Lorenzo.

Del resto ce lo dice lo stesso Ivan Cotroneo: «L'amicizia fra i tre protagonisti avrebbe potuto essere salvifica, e fino a un certo punto del racconto, fino a quando riesce a reggere e a non avere paura, effettivamente lo è» (Cotroneo, 2016, p. 100).

E lo ribadisce proprio Blu in un momento del film affermando che: "l'amicizia è una cosa grandiosa... e se arrivato a quarant'anni non hai amici... beh datti da fare, perché sono loro che ti salvano".

Amicizia che va concettualizzata correttamente e non rubricata (o derubricata, in senso negativo) tra le aspettative ireniche di una stagione della vita ingenua, benché il più delle volte sofferta.

Perché l'amicizia, ci ricorda Francesco Codello nel suo lessico libertario «è uno stato emozionale alla base della vita sociale e relazionale, fonte di benessere, di sicurezza, di appartenenza, di condivisione, che permette ad ognuno di alleviare il soffocante senso di solitudine» (Codello, 2009, p. 19). Senso di solitudine (quando non vera e pro-

pria alienazione) che è, e continua a essere, il male oscuro della nostra modernità e post-modernità, epoche segnate dalla competizione, dalla corsa al dominio e alla sopraffazione. Pertanto, continua Codello, l'amicizia rappresenta «uno spazio autonomo che si sottrae al mondo delle inimicizie istituzionalizzate, uno spazio vitale e concreto, ma al contempo simbolico e ideale, nel quale sperimentare la propria umanità in modo libero, senza costrizioni imposte dal ruolo sociale» (Codello, 2009, p. 21).

L'amicizia è pertanto un fattore di resilienza nei confronti di tutto ciò che ferisce, che genera sofferenza e disagio, che devìa l'individuo dalla propria umanità.

E ciò si rende possibile perché amicizia deriva da amare. Com'è noto, infatti, il termine *amico* può essere ricondotto al latino *amicus* che ha la stessa radice di *amare*. L'amico è colui che si ama e questo amore amicale è sovrapponibile a quel sentimento fraterno e disinteressato che i greci definivano *philia*. Un *qualcosa* che nel segno della gratuità e dell'oblatività nutre incessantemente il rapporto amicale arricchendo chi lo vive.

Un'argomentazione decisamente calzante per i protagonisti della nostra storia. Perché, in fin dei conti, Antonio, Blu e Lorenzo sono tre ragazzi che, come tutti gli esseri umani, desiderano amare e sentirsi amati su questa terra (citando Raymond Carver). E, ancora una volta, suggeriamo (anche a noi stessi) di non prendere alla leggera questa affermazione. Perché l'amore – come rammentava Emma Goldman già agli albori del Novecento – sfidando tutte le leggi e le convenzioni si pone come il primo motore di una straordinaria forza emancipatrice e trasformatrice, come il più potente fautore del destino umano (Goldman, 1996).

Quel destino che nella storia di Antonio, Lorenzo e Blu sembra invece essere segnato, inevitabilmente indirizzato verso una tragica conclusione in cui a prevalere non sono i desideri ma le convenzioni, ovvero i condizionamenti esterni che se introiettati divengono fatali.

6.4 Un finale che sfida i condizionamenti

In conclusione, alla luce di quanto abbiamo cercato di argomentare con le nostre riflessioni, possiamo dire che Blu, Lorenzo e Antonio sono portatori sani di una forza intrinseca che è poi quella dell'amore, componente essenziale e fattore cruciale del nostro esser-ci nel Mondo della vita.

Al tempo stesso, però, i condizionamenti sociali li rendono – come rendono ciascuno di noi – fragili come cristalli, i quali sappiamo bene possono infrangersi e andare in mille pezzi se colpiti nel loro punto di maggiore vulnerabilità.

Possono, ma non necessariamente devono. Spetta anche (soprattutto) alla cura di chi si prende cura di noi (a livello individuale e collettivo) far sì che i rischi di questa frammentazione siano contrastati attraverso un'azione di fronteggiamento consapevole (e reciproco da parte dei soggetti agenti nella relazione, qualsiasi essa sia). E si badi, non con l'iperprotezionismo (la campana di vetro) o con l'indicazione di ciò che l'altro è destinato a divenire (Meirieu, 2007; Bocci, 2015) ma mediante un investimento sul potere personale della persona (Rogers, 1978). Un atto incondizionato di fiducia sulle capacità autorealizzative che sono proprie a ciascuno di noi in quanto essere umani. In altri termini ciò significa far sì che le persone si scelgano e si decidano, indirizzandosi verso il sé più autentico. È il tema dell'autonomia, la quale – politicamente e culturalmente – si configura come «un agire riflessivo al tempo stesso individuale e collettivo che si sviluppa in un movimento senza fine» (Codello, 2009, p. 37).

È questo, pertanto, un compito (e un tema) propriamente educativo che Ivano Cotroneo e Monica Rametta hanno ben compreso e ci restituiscono offrendoci un doppio finale dall'assoluto valore pedagogico.

Se da un lato, infatti, partecipiamo al funerale di Lorenzo, dall'altro seguiamo il pensiero di Blu (ancora lei, la mediatrice), la quale ci dice (e ci invita a riflettere sul fatto) che "Non doveva andare per forza cosi. Che poteva essere tutto diverso".

È questa, alla fine dei conti, la lezione di Paulo Freire, che nel suo libro postumo *Pedagogia dell'autonomia* (2004) ci rammenta che siamo indubbiamente esseri condizionati ma non predeterminati e che la storia (e, aggiungiamo, le tante piccole storie che la compongono) è/sono tempo di possibilità e non di determinismo.

Ragionare su/di questo, senza restare incagliati negli stereotipi dell'adolescenza vista come una stagione strutturalmente sofferta e ribelle o nei moniti indirizzati a un'adultità altrettanto soggiogata e incapace di recitare il proprio ruolo (oppure anche partendo da queste modalità d'analisi cercando però anche punti di decostruzione del discorso mainstream) ci sembra un interessante ambito d'azione/riflessione pedagogica da alimentare con il dubbio della ricerca e praticare con il coinvolgimento diretto di tutti i protagonisti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bocci, F. (2015). Quando Narciso sale in cattedra, ovvero del paradosso dell'educare. *IAT Journal*. I, 2, pp. 95-105.
- CODELLO, F. (2009). Né comandare, né obbedire. Lessico libertario. Milano: Elèuthera.
- COTRONEO, I. (2016), Un bacio. Milano: Bombiani.
- Fofi, G. (2012). Salvare gli innocenti: una pedagogia per i tempi di crisi. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Freire, P. (2004). Pedagogia dell'autonomia, Saperi necessari per la pratica educativa. Torino: EGA.
- GOLDMAN, E. (1996). Amore emancipazione. Tre saggi sulla questione della donna. Milano: La Fiaccola.
- GOODMAN, P. (1971). La gioventù assurda: problemi dei giovani nel sistema organizzato. Torino: Einaudi.
- Meirieu, P. (2007). Frankenstein Educatore. Bergamo: Junior.
- Montuschi, F., & Palmonari, A. (2006). *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*. Bologna: EDB.
- PELLAI, A. & TAMBORINI, B. (2017). L'età dello tsunami. Come sopravvivere a un figlio pre-adolescente. Novara: De Agostini.
- PIETROPOLLI-CHARMET, G. (2008). Fragile e spavaldo: ritratto dell'adolescente di oggi. Bari: Laterza.
- Pietropolli-Charmet, G. & Cirillo, L. (2014). AdoleScienza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo Edizioni.
- RECALCATI, M. (2013). Il complesso di Telemaco. Milano: Feltrinelli.
- ROGERS, C.R. (1978). Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Siegel, D.J. (2014). La mente adolescente. Milano: Raffaello Cortina.

7. Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcatura delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata

di Ines Guerini

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre"

ines.guerini@uniroma3.it

Ciascuno cresce solo se sognato (Danilo Dolci, 1974)

Premessa

Nonostante i dati Censis (2014) riportino dell'innalzamento della vita media delle *persone con disabilità intellettiva* (d'ora in poi *persone disabilitate*), nell'immaginario collettivo restano per sempre ancorate all'infanzia, al punto che la letteratura scientifica di riferimento (Canevaro, 2006; Gardou, 2006; Cottini, 2011; Mura, 2013) evidenzia come siano considerate alla stregua di *eterni bambini, angeli asessuati e soggetti bisognosi di cura*.

Ciò rende particolarmente difficile immaginare scenari di vita adulta per le persone disabilitate, che di fatto finiscono per convivere in casa-famiglia.

Il motivo per cui parliamo di *persone disabilitate* e non di *persone con disabilità* è connesso alla consapevolezza che la disabilità sia legata a una sorta di *tragedia personale* (Oliver, 1990) e che quindi in qualche

modo appartenga esclusivamente all'individuo (in quanto fatto biologico), il quale per la *natura della sua condizione* è automaticamente portatore di un disagio (esistenziale, sociale, ecc...).

Al contrario, come cercheremo di discutere nel presente contributo, la *disabilitazione* esprime il coinvolgimento dell'intera società nel processo che conduce alcuni a essere disabilitati.

Detto altrimenti, la disabilitazione coinvolge ciascuno di noi, che – come membri della società – potremmo con le nostre azioni e le nostre credenze disabilitare per l'appunto coloro i quali presentano una qualche forma di *intralcio* (Monceri, 2017). Ciascuno di noi dovrebbe quindi agire affinché i corpi *intralciati* non si sentano anche *disabilitati*. È questa un'idea proveniente dai Disability Studies, modalità interpretativa della disabilità che, a differenza del modello delle *capacità* o di quello *medico* o ancora dell'*approccio bio-psico-sociale*, continua a interrogarsi circa le pratiche disabilitanti utilizzate all'interno dei contesti che abitiamo, cercando infine di evitare qualsiasi tipo di linguaggio che sia etichettante. Ecco perché preferiamo utilizzare i termini *disabilitazione* – piuttosto che *disabilità* – e *intralcio* (Monceri, 2017) per riferirci alla particolare condizione in cui chiunque può venirsi a trovare, consci che il concetto di disabilità sia socialmente (e culturalmente) costruito (Abberley, 1987; Barnes, Oliver & Barton, 2002).

Da ciò ne consegue il nostro continuo problematizzare – nella ricerca quanto nella quotidianità della nostra vita – gli spazi comunemente frequentati e le prassi solitamente agite, consapevoli che tale modalità possa effettivamente essere di aiuto per lo sviluppo di processi sociali inclusivi. Processi che risultano fondamentali per la promozione dell'identità delle persone disabilitate che, al contrario, rischia di venir loro negata.

Dal 2015, ad esempio, abbiamo iniziato a interrogarci circa la possibilità che *i disabili intellettivi*¹ vadano a vivere da soli, con alcuni studenti universitari (o con chi desiderano) o comunque lontano dal nucleo familiare di origine.

¹ Il corsivo indica una presa di distanza dal linguaggio comunemente diffuso tra gli addetti ai lavori, che è influenzato dall'approccio bio-medico.

7.1 Riconoscere i processi che disabilitano

Diversi sono i processi in grado di disabilitare e contribuire allo sviluppo di tutti quei fenomeni stigmatizzanti che incidono sulla vita delle persone intralciate. Qui di seguito concentriamo l'attenzione sulle cause della disabilitazione che abbiamo riscontrato lungo la ricerca (a cui abbiamo precedentemente accennato) e che riguardano: a) l'ubicazione delle strutture residenziali; b) le prassi quotidiane; c) la *retorica discorsiva* (Vadalà, 2013).

Relativamente all'ubicazione delle strutture residenziali, la mappatura compiuta² in Italia, in Svizzera e in Germania ha evidenziato una maggiore ubicazione delle strutture residenziali in periferia piuttosto che in centro. Più specificatamente, in Italia su 56 strutture solo 18 sono collocate nel centro delle città o dei comuni in cui si trovano; anche la maggior parte dei gruppi appartamento rintracciati in Germania e in Svizzera è ubicata in periferia (rispettivamente 10 su 14 in Germania e 2 su 3 in Svizzera). Siamo tuttavia consapevoli che la sola posizione in centro non rende l'abitazione inclusiva (Guerini, 2017b), o meglio, per essere inclusive le strutture residenziali devono non solo stare in centro ma concedere (e far in modo che sia concesso) ai propri abitanti di prendere parte alle attività ricreative che la cittadina propone all'intera comunità. Di conseguenza mette in moto processi inclusivi un'abitazione ubicata in periferia ma che dispone di alcuni dei servizi principali e la cui frequenza da parte degli abitanti non sia limitata alla compresenza dell'operatore. Una questione che abbiamo riscontrato attraverso l'osservazione delle strutture coinvolte nella ricerca e che è inevitabilmente connessa alle prassi quotidianamente agite nelle strutture residenziali, le quali chiamano in causa numerosi fattori.

Innanzitutto la possibilità (secondo modalità appropriate alle diverse caratteristiche personali) che gli abitanti posseggano le chiavi di casa e che siano messi nella condizione di utilizzarle. Possedere le chiavi

La mappatura è stata effettuata attraverso la navigazione internet delle pagine delle associazioni italiane, svizzere e tedesche più note e ha quindi riguardato *Anffas* (per l'Italia), *Pro-Infirmis* (per la Svizzera), *AktionMensch* e *Lebenshilfe* (per la Germania).

di casa consentirebbe – e deve consentire – alle diverse persone che abitano nelle case-famiglia di partecipare realmente alla vita della comunità in cui si trovano a vivere secondo i propri desideri (oggi ho voglia di uscire vs oggi non ho voglia di uscire) e i propri tempi (desidero fermarmi qui ancora un po' vs voglio rientrare a casa) che non sono chiaramente identici a quelli dei propri coinquilini. Avere le chiavi di casa quindi significa essere messo in grado di gestire la propria autonomia e ovviamente deve anche comportare la possibilità che di casa si esca.

Con stupore, infatti, in una delle prime case-famiglia visitate nell'ambito della ricerca abbiamo appreso che gli abitanti possedevano le chiavi dell'appartamento, per poi scoprire (attraverso l'osservazione e le interviste condotte) che molto raramente gli abitanti uscivano da soli e quindi utilizzavano le chiavi.

In effetti si esce poco dalle case-famiglia e dalle comunità alloggio; un po' di più si esce dai gruppi appartamento, ma l'uscita è tuttavia quasi sempre legata a delle commissioni da fare, come ad esempio l'acquisto del pane per la cena. Di fatto, su 28 residenze osservate è accaduto solo due volte (in un gruppo appartamento italiano e in un gruppo appartamento svizzero) che a conclusione dell'incontro al momento dei saluti un abitante non si trovasse in casa poiché uscito senza avvisare l'operatore di turno ma solo i propri coinquilini.

Ancora connesso alle prassi quotidiane è l'impossibilità di esaudire (in taluni casi anche la scarsa disponibilità ad ascoltare) i desideri delle persone che abitano nelle strutture residenziali. In effetti si tende a mettere in atto quella che Valtellina (2013) definisce l'*invadenza prevaricatrice dei professionisti*, e cioè a dare risposta immediata ai cosiddetti bisogni, senza accertarsi che tali bisogni siano effettivamente rispondenti a quanto la persona disabile in quel momento necessita o per l'appunto desidera. Nella nostra ricerca abbiamo avuto modo di rilevare che 27 persone su 44 desiderassero (moltissimo:18 e abbastanza: 9 vs per niente: 12 e poco: 1; non so: 4) possedere una stanza singola. Desiderio questo che difficilmente può essere accolto in Italia, perché le abitazioni destinate ai *disabili* – sia che si tratti di case-famiglia/comunità alloggio sia che si tratti di gruppi appartamento – sono

strutturalmente concepite come se tutti gli abitanti desiderassero stare in camera doppia. In altre parole, a differenza di quanto osservato nelle abitazioni svizzere e tedesche, dove tutti hanno una stanza singola, nelle strutture italiane non c'è sufficiente spazio affinché possano esserci delle stanze singole. Basterebbe ridurre il numero degli abitanti o acquistare (o finanziare acquisti di) immobili più grandi come è il caso della Germania e della Svizzera.

Un'altra consuetudine consolidata nella maggior parte delle residenze osservate è il ritenere aprioristicamente da parte dei responsabili che gli abitanti acconsentano a partecipare alla ricerca. Fortunatamente accade spesso di raccogliere anche dei dissensi da parte di chi abita nelle strutture residenziali, dissensi che ci consentono di riflettere su tutta quella serie di meccanismi solitamente messi in atto che vanno a incidere negativamente sullo sviluppo identitario della persona.

Infine, merita una particolare attenzione la prassi connessa al concetto di cura, di cui ancora oggi «si può dire esista un paradigma di competenza che solleva specifici soggetti e istituzioni come esperti nella cura delle persone con disabilità intellettive» (Trescher, 2017: 29; trad. nostra).

Gli esperti³ sono infatti molto spesso donne: ad esempio, nel nostro caso, 22 strutture su 28 sono sotto la responsabilità di una donna. Questione non di certo nuova in letteratura tanto che Monceri (2017: 58) afferma: «le donne sono in tutto il mondo i "datori di cura" [caregivers] primari, perché esse, molto più degli uomini, allevano i bambini, si occupano dei bisogni degli infermi e si prendono cura degli anziani». E se già quindi la cura delle persone che presentano un impairment – o un intralcio per dirla con le parole di Monceri (2017) – è ancora intesa come una forma meramente assistenzialistica piuttosto che di accompagnamento alla vita adulta, avere équipe costituite in prevalenza da donne (la psicologa, l'operatrice del centro diurno, l'educatrice della casa-famiglia, ecc...) che si occupano di lui/lei finisce per disabilitare la persona

³ Il corsivo indica una presa di distanza dall'utilizzo del termine *esperto* per designare coloro i quali riteniamo piuttosto essere *addetti ai lavori*, considerando invece *esperto* solo chi effettivamente fa esperienza della disabilità (Gardou, 2015).

conducendola continuamente a *pensarsi* (Montobbio, 1993) come un oggetto di cura (piuttosto che percepirsi come soggetto attivo della propria esistenza) nonché a farla vivere in una sorta di *maternage* infinito.

Per quanto concerne invece la retorica discorsiva, durante la ricerca è stato frequentemente rilevato l'utilizzo di un linguaggio medico-assistenzialistico. Non di rado abbiamo sentito parole come *i gravi* per riferirsi a chi presenta intralci piuttosto importanti e/o evidenti (finendo quindi per designare l'intera persona con il grado di patologia diagnosticatole), oppure *gli utenti* per indicare chi abita nelle strutture residenziali, definiti talvolta anche *ospiti* come se non pagassero una retta o un affitto (nel caso dei gruppi appartamento) per stare lì.

Il linguaggio, ancora, è infantile nel momento in cui si parla di *paghetta* (per designare la parte di pensione di invalidità degli abitanti presa settimanalmente e data loro per far fronte alle spese) o ci si riferisce alle persone che abitano nelle varie residenze chiamandole *ragazzi* (anche quando l'età chiaramente definisce che non ci si trova più in tale condizione). Inoltre si continua a dare sempre del "tu" agli abitanti al punto che alcuni pensano il "lei" vada usato «con i medici o con gli avvocati, con persone cioè di un certo spessore sociale» come affermato da una persona che abita in una struttura residenziale di Roma.

Rientrano infine nella retorica discorsiva – o più precisamente in ciò che viene taciuto nei cosiddetti *contesti protetti* – quegli argomenti che ancora oggi costituiscono un vero e proprio tabù: la vita affettiva e sessuale innanzitutto, ma anche il lavoro qualora uno o più abitanti della struttura fossero esclusivamente coinvolti in attività di tipo terapeutico-occupazionale. Di fatto in Italia (a differenza di quanto avvenuto in Germania) abbiamo percepito tra gli operatori una certa resistenza a raccontarci quanto e secondo quali modalità venga affrontata in casa la vita affettiva e sessuale degli abitanti. A Roma durante un focus group, un abitante ci ha espressamente chiesto se anche a *loro*⁴ fosse concesso di innamorarsi.

⁴ Il corsivo indica il nostro disaccordo con l'utilizzo stigmatizzante di espressioni quali *noi* (intendendo i cosiddetti normodotati) e *loro* (designando chi in qualche modo si discosta dalla *norma*) o vice-versa.

Relativamente al lavoro, invece, accade spesso che le attività di tirocinio o di laboratorio non retribuite, in cui le persone disabilitate sono solitamente coinvolte, vengono costantemente definite lavorative al punto tale che le persone ci riferiscono di lavorare anche quando non percepiscono lo stipendio. Allo stesso modo, accade che ci venga chiesto dagli operatori delle strutture di non fare domande relative al contesto lavorativo; come se non problematizzare la situazione possa essere di aiuto a risolverla. Questione che ci rende infine consapevoli che nell'attuale crisi sociale «il problema lavorativo dei disabili non entri nel novero delle priorità» (Pavone, 2014: 105).

7.2 Considerazioni conclusive: verso possibili (inter)dipendenze

Ci troviamo pienamente d'accordo con Lascioli (2017) laddove ribadisce l'importanza della «presenza di un contesto sociale idoneo a far sperimentare alle persone con disabilità intellettiva dei ruoli di adultità, ad esempio attraverso esperienze lavorative» (Lascioli, 2017: 226) necessarie affinché si realizzino progetti di vita indipendente.

Un contesto sociale e non meramente *protetto*, ossia circoscritto alla frequenza di persone disabilitate e operatori. Quest'ultimo, infatti, non può essere di aiuto per lo sviluppo di processi identitari di coloro che ne sono coinvolti. Avviene piuttosto un ancoraggio delle persone a quel *qui e ora* che persevera nel pensarli non idonei, non produttivi e non capaci di poter *gestire autonomamente le proprie dipendenze* (Pavone, 2014; Bocci & Guerini, 2017).

È infatti importante ricordare che con indipendenza non si intende il *fare tutto da soli*, ma piuttosto l'essere in grado di chiedere aiuto all'altro, riconoscendosi al contempo anche come soggetti in grado di donare aiuto.

In quest'ottica i gruppi appartamento, piuttosto che le case-famiglia, riescono a sviluppare in chi ci abita la consapevolezza che chiedere aiuto è un modo per gestire la propria vita in una maniera qualitativamente soddisfacente, senza per questo generare la convinzione di non esserci per l'altro (Gardou, 2015). È un modo, cioè, di accompagnare alla vita adulta chi presenta una forma di vulnerabilità, senza sostituirsi a lui/lei e senza cioè trasformarlo/la in un oggetto manipolabile (Caldin, 2005) di cura. Si tratta piuttosto di rendere le persone partecipi di quel sistema di interconnettività sociale (Mitchell, 2017) senza il quale nessuno potrebbe progettare scenari di vita propria.

È dunque fondamentale promuovere lo sviluppo di quei processi inclusivi ampiamente discussi a livello internazionale (Gardou, 2015; Bocci, 2016; Mitchell, 2017), al fine di percepirci e percepirsi come essenzialmente *interdipendenti con il proprio ambiente* (Monceri, 2017) non dimenticando che è proprio nella relazione con l'altro che avviene la realizzazione della propria soggettività.

Alla luce di tali considerazioni, sarebbe quindi opportuno progettare contesti (abitativi, lavorativi ma anche scolastici) in grado di dare a tutti e a ciascuno la possibilità di sviluppare la propria identità, superando «gli ostacoli – culturali, pregiudiziali, ambientali – che ne possano aver impedito o rallentato [finora] la realizzazione» (Chiappetta Cajola & al., 2016: 105). Pensando all'apprendimento scolastico, ad esempio, tale progettazione consentirebbe – nell'ottica della promozione del progetto di vita – non solo di assicurare a tutti gli allievi il successo formativo, ma costituirebbe il rispetto di *un quadro valoriale di equità* (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013).

Si tratta di scardinare quei meccanismi ormai consolidatisi che vedono «il soggetto etichettato [...] esposto a certe strutture, processi e pratiche all'interno di certe istituzioni, impostato su un orizzonte specifico (socialmente predefinito) di possibili identità» (Rösner, 2014: 141; trad. nostra).

Detto altrimenti, è necessario tirare fuori il coraggio per provare a cambiare lo stato ordinario delle cose, considerando che i tempi mutano e non concedere alle condizioni di modificarsi fa sì che le culture producano gli stessi errori di sempre.

Accompagnare, ad esempio, attraverso progetti di vita effettivamente rispondenti alle differenti caratteristiche delle persone coinvolte può certamente essere di aiuto al cambiamento e costituisce allo stesso tempo una possibilità di ascoltare i desideri di ciascuno (e magari anche provare a realizzarli): siano essi relativi al lavoro, alla vita affettiva o alla volontà di avere una propria abitazione lontana da quella originaria.

Ricordare che ciascuno «costruisce la rappresentazione di sé e della propria identità in base all'immagine riflessa dagli altri» (Paolini, 2009: 43) è ciò che dovrebbe guidarci in quel *lavoro di cura dell'altro* (e di noi stessi) che in qualità di essere umani siamo chiamati a compiere.

Questo cambiamento di paradigma aiuterebbe anche a riconfigurare alcune convinzioni, ancora in auge, in merito al fatto che vi sia una sovrapposizione tra *impairment/disabilità* e *disagio*, rimandando all'idea che chi è disabile è automaticamente a *disagio* (in quanto mancante, bisognoso, malato). Perpetuando (in) questa concezione/convinzione però si finisce con il non accorgersi e il non problematizzare il fatto che, in realtà, se disagio c'è questo è la risultante dei processi di disabilitazione che anche qui, nel nostro breve contributo e nello specifico della nostra ricerca, abbiamo cercato di porre in evidenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABBERLEY, P. (1987). The Concept of Oppression and the development of a Social Theory of Disability. In *Disability & Society, 2 (1), 5-19*.
- Barnes, C., Oliver, M., & Barton, L. (eds.). (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci & al. (eds.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia, 15-82.
- BOCCI, F., & GUERINI, I. (2017). Casa è dove voglio stare. Un'indagine sulle percezioni dei disabili intellettivi e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3), 281-288.
- CALDIN, R. (2005). Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico. *Salute e società*, *IV* (1), 47-69.
- Canevaro, A. (2006), Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi). Trento: Erickson.
- CENSIS (2014). *Terzo numero del «Diario della transizione»* [consultabile su http://www.censis.it/home. Ultimo accesso: gennaio 2017].
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013). Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti? Roma: Armando.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., CHIARO, M. & RIZZO, A.L. (2016). Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa *Giornale italiano della ricerca educativa*, 9(16), 103-126.
- COTTINI, L. (2011). L'età avanza, ma la persona con disabilità non decide mai su niente! La prospettiva dell'autodeterminazione. L'integrazione scolastica e sociale, 10(5), 476-481.
- FINKELSTEIN, V. (2004). Representing disability. In J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (eds.), *Disabling barriers, enabling environments*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 2° ed., 13-20.

- FOUCAULT, M. (1994). *Des espaces autres*. In «Dits et écrit», 4 tomes. Paris: Gallimard.
- Friso, V. (2017). Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità. Milano: Guerini.
- Gardou, C. (2015), Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva. Milano: Mondadori Università.
- GOFFMAN, E. (1963). Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. New Jersey: Englewood Cliffs.
- GOODLEY, D. (2011). *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. Thousand Oaks, (CA): Sage Publications.
- GUERINI, I. (2017a). Niente su di noi, senza di noi. Una ricerca verso l'emancipazione delle persone con disabilità intellettiva, Atti del 2nd National PhD Conference in Social Sciences (Padova, 22-24 giugno 2017), (in corso di stampa).
- GUERINI, I. (2017b). Processi emancipativi per l'indipendenza abitativa delle persone con impairment intellettivo. Verso un modello sociale inclusivo. *Giornale italiano della ricerca educativa* (in corso di stampa).
- Habermas, J. (2008). L'inclusione dell'altro: Studi di teoria politica. Milano: Feltrinelli.
- LASCIOLI, A. (2017). Disabilità intellettiva: vita adulta, percorsi di autonomia, sviluppo affettivo e sessuale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3), 223-228.
- MITCHELL, D. (2017). Diversities in Education. Effective ways to reach all learners. New York: Routledge.
- Monceri, F. (Eds.). (2006). *Immagini dell'altro. Identità e diversità a confronto*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Monceri, F. (2017). Etica e disabilità. Brescia: Morcelliana.
- Montobbio, E. (1993). *Il falso Sé nell'handicap mentale*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- OLIVER, M. (1990). The politics of disablement: A sociological approach (critical texts in social work and the welfare state). London: Macmillan.
- Moscovici, S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R. Farr & S. Moscovici (eds.), *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino, 23-94.
- Mura, A. (2013). Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente. In A. Mura & A.L. Zurru (eds.), *Identità*,

- soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale. Milano: FrancoAngeli, 19-42.
- PAOLINI, M. (2009). Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano. Trento: Erickson.
- PAVONE, M. (2014). L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità. Milano: Mondadori Education.
- RÖSNER, HANS-UWE (2014). Behindert sein behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schianchi, M. (2012). Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare. Roma: Carocci.
- Shakespeare, T. (2017). Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali. Trento: Erickson.
- TRESCHER, H. (2017). Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit "geistiger Behinderung". Bielefeld: transcript Verlag.
- VADALÀ, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. & al. (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 125-148.
- VALTELLINA, E. (2013). Storie dei Disability Studies. In R. Medeghini, S. & al. (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 23-52.

8. Il disagio a scuola in relazione ai fenomeni del Bullismo e del Cyberbullismo

di Nazarena Patrizi

Università "Roma Tre"

nazarena.patrizi@uniroma3.it

8.1 Il fenomeno del Bullismo: un'emergenza attuale

Solo qualche decennio fa il Bullismo era un tema ad esclusivo appannaggio della letteratura scientifica di settore, ma nel tempo le cose sono molto cambiate: esso non è più considerato solo un problema di disadattamento psicologico, ma rappresenta un vero e proprio disagio comportamentale di natura gruppale, che coinvolge individui con caratteristiche di trasversalità territoriale, sociale, culturale e di genere (Vergati, 2003).

Il bullismo può essere annoverato tra le condotte aggressive come una nuova forma di 'devianza' in aumento tra i preadolescenti e gli adolescenti (Petrone & Troiano, 2008). Attraverso l'analisi del raggruppamento diagnostico dei 'Disturbi da deficit di attenzione e da comportamento dirompente' presente nel DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) è facile intuire come tale fenomeno si possa collocare a cavallo tra il disturbo della condotta e quello oppositivo-provocatorio. Il Disturbo della Condotta è caratterizzato da una modalità di comportamento ripetitiva e persistente in cui i diritti fondamentali degli altri oppure le norme o le regole della società vengono violate. Questa tipologia di comportamento è presente in diversi ambienti e può causare compromissione clinicamente significativa del funzionamento sociale, scolastico, o famigliare. I bambini e gli ado-

lescenti possono mostrare un comportamento prepotente, minaccioso, o intimidatorio; essere fisicamente crudeli con le persone o con gli animali; danneggiare deliberatamente le proprietà altrui ecc.. La sfera affettiva risulta compromessa, infatti, nel momento in cui il soggetto compie l'azione violenta non sperimenta alcun rimorso o empatia per la propria vittima, ma reagisce con profonda frustrazione e alta reattività agli stimoli arrivando a compiere vere e proprie violenze (DSM-5 American Psychiatric Association, 2014). Il Disturbo Oppositivo Provocatorio, invece, non si manifesta con atti di aggressività diretta quanto piuttosto attraverso un atteggiamento negativistico, provocatorio, disobbediente ed ostile nei confronti delle figure che rappresentano l'autorità, in particolare gli adulti. L'ostilità e la provocazione sono espresse con persistente caparbietà, resistenza alle direttive, scarsa disponibilità al compromesso, alla resa o alla negoziazione sia con gli adulti che con i coetanei (DSM-5 American Psychiatric Association, 2014). Questo tipo di disturbo è meno grave del precedente ma può evolvere in Disturbo della Condotta quando si trasforma da comportamento naturale per una determinata fase evolutiva a oppositività anomala e persistente, che inficia tanto le relazioni sociali quanto il rendimento scolastico (DSM-5 American Psychiatric Association, 2014). Molteplici sono i modelli teorici che hanno cercato di spiegare l'aggressività e il bullismo e, per meglio comprendere i fattori del disagio o della devianza, solitamente i ricercatori si sono concentrati su due direttrici di ricerca: da un lato un approccio fortemente ambientalista che attribuisce l'origine causale dei comportamenti 'devianti' a fattori socio-familiari; dall'altro troviamo l'approccio geneticobiologico che riduce i fattori di rischio alle componenti costituenti del singolo (Rutter, Giller, & Hagell, 1998). Tali teorie sono fondamentali per comprendere il fenomeno del bullismo, ma se prese singolarmente non risultano esaustive, infatti questo tipo di comportamento aggressivo non lascia spazio a modelli causali unilineari, in quanto si presenta come fenomeno multicomponenziale derivante dall'interazione di numerosi fattori, distali e prossimali, che ne spiegano non solo le differenti tipologie, ma anche le variegate traiettorie evolutive e i molteplici tassi di stabilità o mutamento nel tempo (Fedeli, 2007).

Attualmente, il Bullismo, e ancor di più la peculiare forma del Cyberbullismo, rappresentano un fenomeno la cui gravità sociale è divenuta dilagante. Il Report dell'Istat su "Il Bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi" del 2015, su dati raccolti l'anno precedente, mette in evidenza una estensione del fenomeno la cui ampiezza rappresenta di per sé uno dei suoi più gravi aspetti qualitativi. Nel 2014, più del 50% degli 11-17enni ha subito (offline e/o online) qualche episodio offensivo, non rispettoso o violento da parte di coetanei. Il 20% circa è vittima assidua di una delle "tipiche" azioni di bullismo, e per poco più del 9% gli atti di prepotenza si ripetono settimanalmente e possono andare avanti anche per l'intera carriera scolastica. Il fenomeno del bullismo è in continua evoluzione, così come il modo di comunicare; le nuove tecnologie a disposizione, Internet o il telefono cellulare, sono inevitabilmente ulteriori potenziali mezzi attraverso cui compiere e subire prepotenze o soprusi, anche perché economicamente accessibili e molto diffuse. Quella attuale è, infatti, la prima generazione di adolescenti "global" per la quale l'essere connessi rappresenta un dato di fatto, un'esperienza connaturata alla quotidianità, infatti, nel 2014, l'83% dei ragazzi tra 11 e 17 anni di età utilizza Internet con un telefono. In particolare, i maggiori fruitori di tecnologia sono gli adolescenti 14-17enni, i quali utilizzano giornalmente o qualche volta a settimana il telefono cellulare nel 92,6% dei casi (contro il 67,8% degli 11-13enni). Tra i ragazzi utilizzatori di cellulare e/o Internet, il 5,9% denuncia di avere subìto ripetutamente azioni vessatorie tramite sms, e-mail, chat o sui social network. Le ragazze sono più di frequente vittime di Cyberbullismo (7,1% contro il 4,6% dei ragazzi).

I media, con cadenza quotidiana, ci tengono tragicamente informati di atti di prepotenza compiuti da ragazzi e ragazze verso i loro coetanei, in un crescendo di gravità con conseguenze sulle eventuali vittime tali da compromettere, in molti casi, irreversibilmente la loro salute e il loro benessere. Le vittime del bullismo possono infatti pre-

sentare conseguenze a breve e lungo termine, in più ambiti o livelli di funzionamento: relazionale, familiare, scolastico. Quindi, più che sullo stabilire le colpe, ci si dovrebbe occupare di trovare soluzioni efficaci per arginare e soprattutto prevenire il problema attuando dei programmi di prevenzione e di intervento.

Ricordiamoci, che il bullismo è soprattutto un fenomeno di gruppo caratterizzato da una dinamica particolare, nel quale giocano un ruolo decisivo non solo i bulli e le vittime ma anche tutti quei soggetti che sembrano non coinvolti o che sono sostenitori degli uni o degli altri (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996). Il gruppo, in tali situazioni, assume le sembianze di una monade (Anzieu, 1986), funziona come un'unità che si auto-sostanzia nel bisogno dei suoi membri di avallare le reciproche angosce tramite la condivisione. La gruppalità adolescenziale, in modo specifico, tende ad assumere un compito autoreferenziale che riguarda il benessere del gruppo. In quanto fenomeno collettivo non può prescindere dal contesto nel quale viene agito, ovvero la scuola (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts & King, 1982).

Per questo, la ricerca psicologica ha rivolto una crescente attenzione alle relazioni fra pari nel contesto scolastico, ritenute basilari per lo sviluppo sociale, cognitivo ed affettivo del bambino. Le difficoltà di relazione tra pari sono considerate espressione di un disagio che investe sia i bulli sia le vittime, il fenomeno appare peraltro riconducibile ad un processo di interazione tra contesto, bambini con aspetti comportamentali di dominanza e assertività e bambini con aspetti di dipendenza e introversione (Hartup, 1983; Fonzi, 1993, 1997; Smorti, Tschiesner & Farneti, 2016). In sintesi, la qualità delle relazioni tra coetanei rappresenta un aspetto centrale per l'adattamento sociale (e.g. Rutter & Rutter, 1992; Parker, Rubin, Price & De Rosier, 1995): è stato infatti dimostrato che i bambini poco accettati dai coetanei incorrono con maggiore probabilità nel fenomeno dell'abbandono scolastico, della delinquenza giovanile e sviluppano vari disturbi psicologici (e.g. Roff, 1961; Cowen, Pederson, Babigian, Izzo & Trost, 1973; Kupersmith & Coie, 1990). A tale riguardo sono risultati molto efficaci gli studi per

la promozione della prosocialità nei contesti scolastici (e.g. Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Luengo Kanacri, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò & Caprara, 2013).

A questo punto, è essenziale capire come la scuola possa intervenire per prevenire, o arginare le prepotenze tra pari: a partire da dati evidenti, scientificamente fondati, che permettano di descrivere e cercare di spiegare il fenomeno in questione.

8.2 Uno studio esplorativo della realtà delle scuole di Roma e Provincia: come e quanto è presente il fenomeno del bullismo

Partendo dalle teorizzazioni sopraesposte tra la fine del 2013 e l'inizio del 2014, sono state contattate diverse scuole di Roma e provincia, al fine di ottenere l'autorizzazione alla somministrazione di due questionari volti ad indagare la diffusione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo (Patrizi & Biasi, 2017). È stato preso in esame un campione (interamente composto da studenti di scuola secondaria di primo grado iscritti ad istituti presenti sul territorio di Roma e delle zone limitrofe) non probabilistico e numericamente significativo. In totale, il campione corrisponde a 1482 soggetti, prevalentemente di genere maschile (52,3%) e di età compresa tra gli 11 e i 16 anni.

Per cercare di tracciare un quadro aggiornato, un'istantanea del fenomeno del bullismo sono stati utilizzati la *Florence Bullying/Victimization Scale* (FBVS; Palladino, Nocentini & Menesini, 2012) e la *Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale* (FCBVS; Palladino, Nocentini & Menesini, 2012).

La Florence Bullying/Victimization Scale si compone di due sezioni, una per gli autori delle prepotenze e una per le vittime. Ogni sezione si sviluppa in 14 item, a cui gli intervistati devono rispondere utilizzando una scala a cinque passi dove 1 indica mai; 2 una o due volte; 3 uno o due volte al mese; 4 una volta a settimana e 5 più volte alla settimana. Le possibili risposte vengono elaborate secondo due indici: presenza/ assenza e gravità (che coincide con una ripetizione ravvicinata nel tem-

po delle prepotenze). Le domande sono precedute dalla richiesta di compilazione di alcuni dati anagrafici (genere ed età) e da una breve definizione del fenomeno delle prepotenze tra ragazzi. Tale strumento è particolarmente indicato per la rilevazione del fenomeno all'interno di campioni numerosi, infatti la sua struttura schematica e ripetitiva ne semplifica la somministrazione all'interno dei gruppi-classe. Grazie alla descrizione di specifiche dinamiche comportamentali, che vanno dal generico al particolare, il ricercatore riesce a tradurre in dati le varie informazioni senza alcun riduzionismo alla semplice presenza/assenza del fenomeno, ma trasformando tutto ciò in precisi comportamenti, modi o forme e frequenze di manifestazione del bullismo. Ogni sezione dello strumento, infatti, è introdotta da una domanda generale sulla frequenza con cui il soggetto ha subito o agito prepotenze, a cui fanno seguito una serie di 14 possibili modalità di attuazione di tali prepotenze e una quindicesima alternativa con risposta aperta che può essere inserita dal soggetto compilante.

La Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale si compone di una prima parte in cui vengono elencati gli strumenti di cui si può far uso per attuare comportamenti di cyberbullismo e di una seconda parte, suddivisa in due sezioni, che descrivono rispettivamente le modalità con cui il bullismo elettronico può essere attuato e/o subito. La scala è costituita da 36 item complessivi, ripartiti in due sottoscale da diciotto item ciascuna, anche in questo caso, come per la Florence Bullying/Victimization Scale, i comportamenti indagati si riferiscono ad un preciso arco di tempo, corrispondente ai due mesi precedenti la somministrazione e vengono valutate attraverso un indice di presenza e uno di gravità. Ogni item è stato valutato su una scala a 5 punti: dove 1 indica mai; 2 una o due volte; 3 uno o due volte al mese; 4 una volta a settimana e 5 più volte alla settimana. Le due sezioni, strutturalmente, ricalcano il modello della Scala del bullismo precedentemente descritta, infatti, ad una prima domanda generale sulla frequenza con cui nei 2-3 mesi precedenti la somministrazione si è stati vittime e/o attori di prepotenze 'virtuali', seguono 18 item mediante i quali vengono elencate diverse modalità di presentazione di cyberbullismo. A differenza

della Florence Bullying/Victimization Scale, però, la Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale non contempla la possibilità, da parte del soggetto rispondente, di indicare liberamente e autonomamente altre forme del medesimo fenomeno, infatti non compare l'item 'altro'.

I risultati ottenuti dall'analisi delle due scale si sovrappongono quasi specularmente ai dati nazionali, infatti emerge un quadro conoscitivo del fenomeno bullismo abbastanza dettagliato, con elementi particolarmente interessanti specie per la nuova forma del bullismo digitale. La letteratura ci insegna che il bullismo, in senso classico, nelle varie manifestazioni dirette ed indirette, è un fenomeno che, in termini di frequenza, decresce con l'età (e.g. Fonzi, 1997; Menesini, 2000), ma assume gravità sempre maggiore con il passare del tempo, in particolare durante il periodo adolescenziale (Loeber & Hay, 1997). Una delle nuove forme che si riscontra essere tipica del periodo adolescenziale è il cyberbullismo (e.g. Bartolo & Palermiti, 2008; Kowalski & Limber, 2007) che proprio per le sue caratteristiche di anonimato e di dilatazione dell'azione nel tempo e nello spazio, assume livelli di gravità allarmanti: gli attacchi non si limitano esclusivamente al contesto scolastico, ma la vittima può ricevere messaggi o e-mail dovunque si trovi, e questo rende la sua posizione molto più difficile da gestire e sopportare (Tokunaga, 2010). Data la facilità di accesso e di utilizzo delle nuove tecnologie da parte dei giovani è facile capire perché, al contrario di quanto avviene nelle prepotenze tra pari in contesti reali, negli ambienti virtuali questa modalità comportamentale cresca di pari passo con l'età raggiungendo il livello più elevato di manifestazione durante la scuola secondaria, infatti sia Internet che i telefoni cellulari sono due tecnologie che rappresentano i nuovi strumenti di comunicazione tra preadolescenti e adolescenti e che hanno cambiato il modo di relazionarsi con i coetanei (Guarini, 2009). Particolarmente rilevanti, oltre al parallelo tra bullismo e cyberbullismo rispetto alla variabile età, sono le differenze riscontrate sulla base dell'appartenenza di genere: mentre nel bullismo maschi e femmine si caratterizzano per le modalità di prepotenze utilizzate, dirette per i ragazzi ed indirette per le ragazze (Fonzi, 1997), nel cyberbullismo la distinzione tra i generi

è maggiormente legata al ruolo: le vittime sono prevalentemente femmine, mentre i maschi sono gli aggressori (Petrone & Troiano, 2008). Inoltre, il significativo campione numerico e l'ampiezza del territorio considerato, ci hanno permesso di comprendere appieno l'allarmante presenza del fenomeno e la sua complessa natura, fornendoci una fotografia realistica quanto accurata delle modalità, della frequenza e della gravità che lo caratterizzano (Patrizi & Biasi, 2017).

8.3 Strategie preventive ed interventi educativi

A questo punto, è evidente il portato di disagio e devianza che il fenomeno del bullismo ha insito in sé. Non c'è solo il bullo che con i suoi comportamenti al limite della legalità, infrange le norme sociali e relazionali; né c'è solo la vittima che, con il suo vissuto di sottomissione si condanna ad una marginalità di rimando; ma ci sono anche gli altri, gli osservatori non partecipanti, i gregari, che nel rispetto di una legge di ambiguità contestuale legata alla dimensione gruppale, adottano comportamenti di deresponsabilizzazione (Patrizi & Biasi, 2017).

La fenomenologia del bullismo e del cyberbullismo ci portano, dunque, a rilevare evidenti carenze dello sviluppo morale accompagnate da vere e proprie forme di disimpegno morale. Gini, Albiero, Benelli e Altoè (2008) hanno indagato le manifestazioni e le possibili ragioni di tale disimpegno, sottolineando, come la mancanza di intervento da parte di osservatori esterni durante gli episodi di bullismo potrebbe essere dovuta al disagio personale dell'osservatore che attiverebbe così una sorta di negazione di fronte all'altrui sofferenza. Si manifestano spesso, inoltre, condotte basate sul conformismo per cui, per esempio, i 'gregari' del bullo dismettono facilmente i valori sociali in funzione dell'adesione passiva ai valori del gruppo in una sorta di diluizione delle responsabilità tra i partecipanti e quindi di disimpegno morale (Vergati, 2003).

In sintesi, situazioni sperimentali presentate nella letteratura psicologica hanno da tempo dimostrato il rischio di inibizione delle tendenze pro-sociali e/o il pericolo di una scarica aperta delle pulsioni aggressive in condizioni di contesto favorenti l'anonimato e la de-individualizzazione (Patrizi & Biasi, 2017).

Occorre naturalmente tener conto di tali dimostrazioni anche, e soprattutto, in fase preventiva dei comportamenti aggressivi: riducendo ove possibile le condizioni di contesto legate all'ambiguità (depersonalizzazione, deresponsabilizzazione) e potenziando invece la presa di coscienza della funzionalità della pro-socialità per il benessere individuale e l'adattamento sociale (*Ibidem*).

Al fine di prevenire i sintomi rappresentati dalle condotte tipiche del bullismo e del cyberbullismo, e avvalendoci di un'ottica interdisciplinare allo studio dei fenomeni educativi, risulta dunque determinante promuovere il comportamento pro-sociale e la sensibilità empatica attraverso il potenziamento dei processi di simbolizzazione, i quali rappresentano proprio uno dei principali obiettivi perseguito a lungo termine dalle istituzioni educative.

Dal punto di vista psicopedagogico, infatti, ogni istituzione scolastica nell'ambito dei propri organi collegiali, dovrebbe sviluppare veri e propri programmi di intervento in materia di bullismo e cyberbullismo, quali, per esempio, i Laboratori Didattici Psicoeducativi (LDP) che, possono rappresentare una vera e propria risorsa per la prevenzione ed il fronteggiamento dei comportamenti aggressivi e antisociali.

Attraverso il rafforzamento delle capacità di simbolizzazione – che, come sappiamo, costituiscono un'importante via di adattamento all'ambiente attraverso la modulazione degli istinti (Freud, 1930) e permettono approcci alternativi e maggiori opportunità per la soddisfazione pulsionale attraverso modalità socialmente accettabili – si gettano le basi per un processo di civilizzazione e socializzazione adattivo, scevro da condotte antisociali.

Il docente, così, può svolgere un ruolo più attivo e proporre un gioco, una storia che sollevi l'argomento conflittuale in questione e permetta di rappresentare il medesimo in modo costruttivo e riparativo, stimolando così il pensiero simbolico.

La scuola stessa deve offrire l'opportunità di programmare interventi didattici mirati a trattare sia i comportamenti aggressivi classici sia le nuove forme di cosiddetto bullismo digitale o cyberbullismo (cfr. Cross & Smith, 2012) caratterizzate da aggressività indiretta, scarsa empatia e atteggiamenti antisociali.

Lo sviluppo di *laboratori di gioco* e di *laboratori artistico-espressivi* può rappresentare l'avvio di attività didattiche specifiche per prevenire il comportamento aggressivo e promuovere condotte pro-sociali.

Alla luce delle riflessioni e delle rilevazioni sopra delineate Biasi (2017) propone in ambito scolastico la realizzazione di appropriati interventi didattici in forma laboratoriale – ossia i cosiddetti Laboratori Didattici Psicoeducativi (LDP) – secondo tipologie specifiche qui di seguito presentate:

- 1. Laboratori Psicoeducativi centrati sul Gioco (LPG) per lo sviluppo dei processi di simbolizzazione e sublimazione, in particolare per i bambini in età di scuola materna e del primo biennio della scuola primaria.
- 2. Laboratori Psicoeducativi centrati sui linguaggi Artistico-espressivi (LPA), centrati sui vari linguaggi artistici, per lo sviluppo dei processi di simbolizzazione e sublimazione, in particolare per i ragazzi della scuola primaria e per quelli della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Tali scelte didattiche vengono in qualche modo riprese e in sostanza sostenute nell'ambito della legge della cosiddetta 'Buona Scuola' laddove si parla di cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio e sostegno alla creatività. In particolare il decreto consente di assicurare alle alunne e agli alunni sin dalla scuola dell'infanzia una formazione artistica. Oltre alla diffusione di una cultura artistica approfondita, l'attenzione rivolta dai dispositivi legislativi allo sviluppo dell'educazione artistica e dell'educazione all'immagine svolge un ruolo centrale per lo sviluppo del pensiero critico e, in modo certo non secondario, per lo sviluppo della personalità.

È infatti attraverso il rafforzamento delle capacità di *simbolizzazione* che si dispiegano rinnovate possibilità di *sublimazione*, di *tolleranza della frustrazione*, di composizione più armonica tra esigenze e regole, tra bisogni e norme: ciò pone le basi per un *processo di socializzazione adattivo*, alieno da condotte antisociali e libero anche da forme di conformismo acritico.

Riferimenti bibliografici

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Anzieu, D. (1986). Il gruppo e l'inconscio. Roma: Borla.
- BIASI, V. (2017). Bullismo e Cyberbullismo: prevenzione e interventi educativi. In N. Patrizi, & Biasi, V. (2017). *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi* (pp. 119-124). Roma: Roma TrE-Press.
- Bartolo M. G., & Palermiti, A. L. (2008). Insieme contro il bullismo: percorso educativo da attivare nelle scuole. In A. Costabile (a cura di). *Supportando le simpatike canaglie: un progetto per le scuole medie*. Cosenza: Falco editore, 67-84.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-6
- Cowen, E., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L., & Trost, M. (1973). Long Term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- CROSS, D., & SMITH, P.K. (EDS.). (2012). Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives. West Sussex, UK: Blackwell Publishing-Wiley and Sons.
- Fedeli, D. (2007). Il bullismo: oltre. Brescia: Vannini.
- Fonzi, A. (a cura di). (1993), L'interazione fra coetanei: un approccio multidimensionale (nucleo monotematico). *Età Evolutiva*, 48, 72-96.
- Fonzi, A. (1997). Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Firenze: Giunti.
- Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur*. Wien: Internat. Psychoanalytischer Verlag.

- GINI, G., ALBIERO, P., BENELLI, B. A., & ALTOÈ, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Guarini, A. (2009). Diffusione e caratteristiche del bullismo elettronico: ricerche internazionali e nazionali a confronto. Roma: Carocci.
- Hartup, W. (1983) The peer system. In E. M. Hetherington (Ed.). Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development. (Vol.4, pp. 103-196). New York: Wiley.
- KOWALSKI, R. M., & LIMBER, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school student. *Journal of Adolescent Health*, 4, 22-30.
- KUPERSMITH, J. & COIE, J. (1990) Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- ISTAT (2015). Il Bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi. www.istat.it
- LAGERSPETZ, K. M., BJÖRKQVIST, K., BERTS, M., & KING, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- LOEBER, R., & HAY, D. (1997). Key issue in the developmental of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Luengo Kanacri, B.P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G.V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: the role of effortful control. *Journal of Personality*, 81(3), 302-12.
- Menesini, E. (2000). Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola. Firenze: Giunti.
- Palladino, B., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). FlorenceBullying/Victimization Scale (FBVS), FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale (FCBVS). Firenze: Università degli Studi di Firenze.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Price, J.M., & De Rosier, M.E., (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen, (Eds). *Developmental psychopathology. Risk, disorder, and adaptation*. Oxford, England: John Wiley & Sons, 2, 96-161.

- Patrizi, N., & Biasi, V. (2017). Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi. Roma: Roma TrE-Press.
- Petrone, L., & Troiano, M. (2008). Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo: strategie di prevenzione per genitori, insegnanti e operatori. Roma: Magi edizioni.
- ROFF, M. (1961). Childhood social interactions and young adult bad conduct. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 333-337.
- RUTTER, D. R., & RUTTER, M. (1992). Developing Minds: Challenge and continuity across lifespan, Basic Books: New York (trad. it. L'arco della vita, Giunti, Firenze, 1996).
- RUTTER, M., GILLER, H., & HAGELL, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smorti, M., Tschiesner, R., & Farneti, A. (a cura di). (2016). *Psicologia per la Buona scuola*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- TOKUNAGA, R. S. (2010). Following you home from school: a critical rewiev and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- VERGATI, S. (2003). Bully Kids. Socializzazione disadattante e bullismo tra i preadolescenti. Roma: Bonanno Editore.

9. L'esclusione scolastica e la prospettiva di una scuola inclusiva

di Guido Benvenuto

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione "Sapienza" Università di Roma

guido.benvenuto@uniroma1.it

Le politiche di istruzione e formazione promosse dall'Unione Europea¹ hanno ripetutamente sottolineato l'esigenza di contrastare i fenomeni di dispersione scolastica in un'accezione sempre più ampia, puntando sull'importanza di garantire la parità di accesso e le opportunità di successo nei diversi percorsi di istruzione e formazione. Le forti correlazioni tra i livelli di istruzione e formazione e i dati sull'occupazione, la povertà educativa, i fenomeni di marginalità hanno di fatto esplicitato quanto fosse necessario muoversi con uno sguardo più ampio, con un'ottica di sistema, considerando la dispersione scolastica come epifenomeno dell'esclusione sociale.

Nel rispetto delle specificità dei singoli, di ciascuno, con l'attenzione allo sviluppo evolutivo e dei bisogni di tutti, la scuola deve contribuire all'acquisizione e condivisione della conoscenza, dei saperi e permettere il raggiungimento di competenze di base e per la vita. E quando si dice tutti, si richiama, con gli slogan più diversi, il concetto positivo di inclusione scolastica e per contrasto quello di esclusione

¹ Cedefop (2009); ESRI (2010); European Commission (2012, 2013a; 2013b; 2013c); European Parliament (2012); Fondazione Agnelli (2014); MIUR e Unità italiana Eurydice (2016); MIUR (2013a, 2013b); NESSE (2010); Polidano, Tabasso, Tseng (2012).

scolastica: tutti a scuola², si diceva negli anni '60, nessuno escluso, non uno di meno, nessun bambino lasciato indietro, come nella legge americana *No Child Left Behind*³.

La scuola diventa crocevia e strumento di cittadinanza. Ecco che il concetto di dispersione come semplice somma di abbandoni scolastici o bocciature e ritardi accumulati nei percorsi, diventa riduttivo. Occorre estendere quel concetto fino ad abbracciare le sfide sociali e di crescita personale la scuola, alle quali è chiamata a rispondere, partecipando attivamente, difendendo il diritto all'istruzione e offrendo la migliore organizzazione e didattica possibile.

Sotto il termine di esclusione si nascondono molte facce e dimensioni della dispersione. Si vorrebbe qui dire che dietro al termine e concetto multidimensionale si celano i vissuti e i percorsi delle difficoltà negli apprendimenti, dei mancati o lacunosi apprendimenti, ma anche l'evidente crescita della demotivazione e disaffezione nei confronti dell'istituzione scolastica, il nesso tra scolarizzazione e marginalità, da cui discendono ben noti fenomeni, in sensibile aumento, di aggressività, violenza e segregazione nelle aule scolastiche, e non ultimo la difficoltà di collegare in un circuito virtuoso lo studio, i percorsi di istruzione e il mondo del lavoro, dell'occupazione desiderata e sostenibile. Gli

² Molte le trasmissioni televisione che la Rai ha mandato in onda sulla riforma, dal 63 fino ai giorni d'oggi. Si veda ad esempio: TV Storia. Tutti a scuola. La lunga marcia dell'istruzione, uno speciale televisivo che presenta e ripercorre le tappe di questo cammino, attraverso filmati d'epoca e gli interventi. La scuola ha rappresentato un grande strumento di inclusione sociale e, soprattutto attraverso la lingua, una delle vie maestre della costruzione dell'identità nazionale. Il diritto all'istruzione è stata una conquista lenta e faticosa: una lunga marcia. Le riforme della scuola che via via si sono succedute dalla creazione dello stato unitario hanno rispecchiato i cambiamenti del Paese, dai condizionamenti dell'ideologia in epoca fascista alle nuove aspirazioni della Repubblica democratica. https://www.raiplay.it/video/2018/02/Tutti-a-scuola-La-lunga-marcia-dellistruzione-81385664-672c-4578-b283-cd3394d4c288.html
³ No Child Left Behind (NCLB) è la riforma del sistema scolastico americano appro-

studenti che non completano gli studi sono quindi solo la superficie dell'iceberg di ciò che si disperde a livello individuale e sociale.

In questo contributo si proverà a fare emergere quel sommerso di dispersioni, per discutere, in un'ottica di pedagogia sociale, la inderogabile necessità di porre l'educazione e l'inclusione scolastica al centro delle politiche mondiali, perché alla base e motore dello sviluppo economico e della cittadinanza terrestre⁴.

9.1 Una categorizzazione dell'esclusione (estensione e intensione)

L'analisi delle accezioni e dimensioni che hanno accompagnato la tematica dell'esclusione e delle dispersioni nel sistema scolastico e formativo non può non partire dal momento in cui la scuola, da scuola di elite è passata, almeno formalmente, alla scuola di massa. Siamo alla riforma della scuola media del 1962. La legge n.1859 abolisce la scuola di Avviamento al lavoro e istituisce una sola tipologia di scuola media unificata, aperta a tutti, che permette l'accesso a tutte le scuole superiori. Una conquista democratica, che apre le porte a milioni di bambini e dà inizio un percorso di contrasto alla selezione e alle disuguaglianze nei percorsi di istruzione. All'epoca si parlava di dispersione con il termine di selezione, per sottolineare quanto essa colpisse maggiormente gli studenti appartenenti a strati sociali più bassi o in maggiore difficoltà della società. La selezione di classe, a quei tempi, esprimeva il

⁴ Inevitabile qui il riferimento a Morin (2001) che tra i sette saperi necessari all'educazione del futuro pone *l'etica del genere umano*. «L'insegnamento deve produrre una «antropo-etica» capace di riconoscere il carattere ternario della condizione umana, che consiste nell'essere contemporaneamente: individuo, specie e società. (...) ... ogni sviluppo veramente umano deve comportare il potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana». (p.15). Morin individua due grandi finalità etico-politiche del nuovo millennio: "stabilire una relazione di reciproco controllo fra la società e gli individui attraverso la democrazia; portare a compimento l'Umanità come comunità planetaria". Ancora con le parole di Morin (2001): «perseguire l'ominizzazione nell'umanizzazione in virtù dell'accesso alla cittadinanza terrestre in una comunità planetaria» (p.122).

"rigore" della scuola dell'obbligo e una forte centratura sulla funzione professionalizzante della secondaria.

Accanto ai bocciati, che spesso erano anche pluribocciati, e agli studenti che abbandonano, già negli anni '70 si aggiungono nuove tipologie di "dispersi" nell'istruzione scolastica. Si inizia a parlare di selezione differita (Ribolzi, 1984): «la qualità dell'istruzione fornita ai ragazzi [dell'obbligo] non è uguale per tutti, diviene nella scuola secondaria una discriminazione palese, ed espelle dalla scuola quei ragazzi che in una scuola media selettiva sarebbero stati già selezionati e non avrebbero proseguito». In pratica si è bocciati nei cicli successivi per le carenze accumulate negli anni precedenti. Ecco che la scuola promuove solo formalmente, senza aver fornito adeguatamente gli strumenti, visti come apprendimenti e competenze, e sposta il piano della selezione ai primi anni dei diversi cicli. Ancora oggi, a ben vedere, i tassi di bocciatura ai primi anni della secondaria superiore di primo e di secondo grado sono decisamente consistenti e maggiori di quelli nei passaggi tra gli anni successivi.

Emerge la selezione o dispersione per *mancato o errato orientamento*. Le irregolarità mostrano l'assenza di un sistema di orientamento scolastico e l'evidenza di quanto i fattori socio-economici di sfondo continuino ad essere determinanti sociali dell'insuccesso.

Ma è negli anni '90 che al termine più crudo di selezione, che individua nelle istituzioni e nella società una forte responsabilità negli esiti e nei percorsi irregolare di molti giovani, si sostituisce l'espressione in positivo di *successo scolastico*, spostanto il piano sul diritto dello studente. Nel Regolamento dell'Autonomia Scolastica (d.p.r. 275/1999) l'art. 1 sancisce che «L'autonomia delle istituzioni scolastiche [...] si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo[...]».

Siamo ai giorni nostri. Lo studio è solo una dimensione della crescita individuale e la scuola per promuovere il successo formativo deve

ampliare lo sguardo e sviluppare una maggiore attenzione di tipo educativo allo studente e a tutte le sue dimensioni costitutive. Lo studente necessita uno sviluppo integrale e la scuola deve introdurre percorsi personalizzati per considerare la complessità di ogni studente (Goleman, 1996; Gardner, 2002; Baldacci, 2005) e garantire il conseguimento del successo formativo.

Per accompagnare ogni studente al proprio successo formativo è necessario rimuovere tutti gli ostacoli che si frappongono allo sviluppo armonico del singolo e valorizzare le differenze. L'inclusione diventa una scelta di campo della scuola italiana del terzo millennio, per seguire i cambiamenti che la società e le istituzioni hanno maturato, e sulla spinta portata dai fenomeni migratori e dagli assetti economici e comunitari in trasformazione. Questo cambiamento di paradigma da una società che ancora negli anni '70 prevedeva un'istruzione speciale intesa come differenziale, a una società orientata verso un processo educativo d'integrazione, in una prospettiva inclusiva, ha richiesto più di quarant'anni. Per arrivare all'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

L'espressione *Bisogni Educativi Speciali* (BES) allarga il discorso dell'esclusione di singoli che richiedono specifiche attenzioni a quella dell'inclusione di tutti, perché ognuno è diverso: «L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse».

Accanto all'attenzione alla Disabilità⁵, già presente nelle normative dagli anni '90 (Lg. 104/92), si includono i DSA (Disturbi Specifici

⁵ La Direttiva del 2012 rafforza la necessità di strumenti didattici di cui possono usufruire i BES con disabilità: I. PEI (percorso educativo individualizzato) semplificato o differenziato che può prevedere:riduzione degli argomenti trattati di talune discipline e/o semplificazione degli stessi,prove equipollenti e/o tempi più lunghi di svolgimen-

dell'Apprendimento) e i DES (Disturbi Evolutivi Specifici)⁶, e non ultimi gli studenti con "Svantaggio socio-economico, linguistico, culturale", che possono includere i neoarrivati, con poche o limitate competenze nell'italiano L2; gli stranieri in Italia da pochi anni, quindi con limitate competenze nell'italiano L2 e nella lingua dello studio e gli stranieri in Italia da un congruo numero di anni, ma con difficoltà nella lingua dello studio e tutti I bambini che hanno situazioni socio-ambientali disagiate.

La scuola che non esclude, la scuola di tutti e per tutti deve accettare quindi le sfide di una società complessa e cooperare a livelli inter-istituzionale per il diritto all'istruzione e formazione. Compito certo non facile. Le politiche e i progetti di prevenzione e intervento contro la dispersione scolastica, implicano il supporto e richiedono la collaborazione di tutte le istituzioni e gli attori coinvolti nel sistema formativo integrato (Benvenuto 2011): Stato, Regioni, Enti locali, scuola, studenti, genitori, insegnanti e operatori del territorio. In questi recenti anni, gli studi e gli interventi volti alla prevenzione e al recupero della dispersione in istruzione hanno evidenziato: 1. la necessità di un approccio sistemico nell'affrontare la complessità del fenomeno; 2. il bisogno di un'ottica di raccordo interistituzionale, di connessione e integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro; 3. l'urgenza di porre interventi di contrasto alla dispersione su di un piano strutturale. Condizioni irrinunciabili, queste appena citate, nel promuovere e garantire sistemi di istruzione e formazione maggiormente equi, strategie

to delle stesse (Lg.104/92 art. 16 comma 1 e 3). II. Insegnanti per il sostegno e/o assistenti per il supporto, l' autonomia e la comunicazione.

⁶ Lg.170/2010 (DM 5669/2011). Nello specifico, vengono riconosciuti come DSA, gli alunni che presentano problemi come: dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia. Vengono invece riconosciuti come DES quegli alunni, i quali, presentano disturbi che, se pur non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto di usufruire delle stesse misure ivi previste: I. disturbi legati a specifiche problematiche nell'area del linguaggio, nell'area non verbale, o comunque, con disturbi che possono compromettere il percorso scolastico. II. -Alunni nei quali si riscontra deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività. III.-Alunni con funzionamento cognitivo limite o borderline. Queste tipologie di disturbi, se non vengono certificate ai sensi della legge 104/92, non danno diritto all'insegnante di sostegno. I DSA e i DES possono usufruire di un PDP (piano didattico personalizzato) che prevede strumenti compensativi e misure dispensative.

di intervento e azioni di contrasto efficaci e una minore dispersione possibile di risorse umane ed economiche. Accanto agli aspetti di natura sistemica, vi sono quelli legati alla natura formativa dell'intervento: ricaduta sulla didattica, spinta motivazionale degli allievi verso lo studio e l'apprendimento, capacità di rafforzare nei soggetti la formazione delle abilità di base e di competenze disciplinari, favorire una migliore relazione sia con i ragazzi che con le famiglie, realizzare un maggiore coinvolgimento dei docenti, orientare e far acquisire agli studenti competenze spendibili nel mondo del lavoro.

Le richieste di cambiamento, di innovazione, di formazione continua che investono e dovrebbero ancor più investire funzionalmente le istituzioni scolastiche, devono però essere accompagnate da piani di monitoraggio e di analisi dei diversi fenomeni indicati e dei risultati ottenuti nel tempo. È indispensabile avere informazioni e dati sull'andamento delle azioni e politiche dell'istruzione, sotto forma di indicatori, di statistiche ma soprattutto di documentazione sulle didattiche e i progetti di intervento. Informazioni e dati che possano gettare luce sulle sperimentazioni e sugli interventi che gli insegnanti, le scuole, le reti portano avanti nel rispetto del diritto di istruzione per tutti.

La scuola inclusiva, è la scuola aperta a tutti (Costituzione della Repubblica italiana, Art. 34), e ciò significa che deve poter accogliere tutti senza alcuna discriminazione di ordine sociale, e garantire il "diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi".

9.2 Una possibile quantificazione delle dimensioni dell'esclusione

Per fotografare il sistema delle dispersioni educative e di quanto pesino ancora, all'interno di un continuo confronto con gli scenari comunitari, è necessario consultare diverse fonti. Faremo qui riferimento ad alcune rilevazioni compiute a livello nazionale, ricordando agli indicatori elaborati dalla Strategia Europa 2020, sia a quelli contenuti nei Rapporti Bes (Benessere Equo e Sostenibile) curati dall'Istat. Accanto agli indicatori comunitari in questi ultimi anni, sempre nel quadro del-

la Strategia Europa 2020, l'Italia si è dotata di un sistema di analisi di diversi indicatori sul benessere equo e sostenibile in Italia, sullo stato di salute di un Paese che vadano oltre il Pil. Tra i vari indicatori riportiamo in tabella 1 quelli relativi all'istruzione e formazione (ISTAT, 2017: 45-56). I tassi registrati sono relativi all'anno 2016.

Indicatori	%
Partecipazione alla scuola dell'infanzia (4-5 anni)	92,0
Persone con almeno il diploma (25-64 anni)	60,1
Laureati e altri titoli terziari (30-34 anni)	26,2
Passaggio all'università	50,3
Uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione (18-24anni)	13,8
Giovani che non lavorano e non studiano (Neet: 15-29anni)	24,3
Partecipazione alla formazione continua (25-64anni)	8,3
Competenza alfabetica degli studenti (classi II della scuola secondaria di secondo grado)	Differenziale 38 punti su 200
Competenza numerica degli studenti (classi II della scuola secondaria di secondo grado)	Differenziale 55 punti su 200
Competenze digitali (16-74anni)	19,5
Partecipazione culturale	28,8

Tab. 1 - Indicatori dell'istruzione e formazione, Rapporto Bes (Benessere Equo e Sostenibile) (ISTAT, 2017)

Sono indicatori che nella loro semplicità esprimono una quantificazione di fenomeni assai complessi. La loro sintesi può aiutare ad approfondire le criticità e i punti di debolezza dei sistemi e strutture, indirizzando, quando possibile, gli interventi e le politiche dell'istruzione. Ma per rendere efficace l'analisi degli indicatori occorrono elementi di comparazione, livelli di riferimento, obiettivi quantitativi di confronto. Faremo quindi riferimento a quelli che il Consiglio dei Ministri europei per l'istruzione e la formazione ha approvato. 6 nuovi obiettivi quantitativi (*Benchmark*) da raggiungere entro il 2020 (vedi Tab. 2):

- » Almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'età di inizio della scuola primaria dovrebbero partecipare all'istruzione preelementare.
- » La quota di abbandoni precoci dall'istruzione e formazione dovrebbe essere inferiore al 10%.
- » La quota dei giovani con scarse prestazioni in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%.
- » La quota delle persone tra 30 e 34 anni con un titolo a livello terziario dovrebbe essere almeno il 40%.
- » Una media di almeno il 15% di adulti dovrebbe partecipare alla formazione permanente.
- » La quota degli occupati tra i diplomati secondari od universitari da 20 a 34 anni a tre anni dal diploma dovrebbe essere almeno l'82%.

2 T 3 fo		La situazione			
2 T 3 fo	Indicatore	Obiettivo europeo 2020	Media UE 2016	Media Italia 2012	Media Italia 2016
3 fo	l'asso di partecipazione ll'istruzione preelementare	Almeno il 95%	94,3%	99,1%	96,5%
3 fe	l'asso di abbandono	Inferiore al 10%	10,7%	17,3%	13,8%
-	l'asso di partecipazione alla formazione permanente della popolazione di età 25-64 anni	Almeno il 15% accede nell'arco di un mese	10,8%	6,6%	8,3%
	Quota di giovani con ridotte competenze (a)	Inferiore al 15%	Lettura 19,7% Mat. 22,2% Scienze 20,6%	Lettura 19,5% Mat. 24,7% Scienze 18,7%	Lettura 21,0% Mat. 23,3% Scienze 23,2%
5 F	Possesso di un titolo terziario	Almeno il 40% dei 30-34enni	39,1%	21,9%	26,2%
6 d	Occupati a tre anni dal diploma secondario o universitario	Almeno l'82%	78,2%	54,1%	52,9%
	ato relativo al 2015				
Fonti: Commissione europea, Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016. Italia. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2016. OECD, Pisa 2015 results (Vol.1), OECD Publishing Paris, 2016.					
Euros	stat, Education and training in the EU - lined/index.php/Education_and_traini	facts and figures, http:/	//ec.europa.eu/eurosta		

Tab. 2 - Benchmark Strategia Europa 2020: un confronto e serie storica in Italia

Dalle due serie di indicatori emergono chiare criticità e indicazioni sul grado di "dispersione" e di "esclusione" nei processi di istruzione a livello nazionale. Non entreremo qui nei dettagli che la disaggrega-

zione per aree geografiche permetterebbe, ricordando che le differenze Nord-Sud continuano a sussistere, e a indicare una forte variabilità nazionale e scarsa equità nel sistema di istruzione.

Dai dati emerge una maggiore criticità, di insuccesso nelle competenze di base tra la popolazione scolare e la popolazione adulta. Sia gli indicatori interni al sistema nazionale (Invalsi) sia quelli internazionali (OCSE-PISA) mostrano alte percentuali di mancato raggiungimento delle soglie più basse, sia nelle competenze di lettura sia in matematica. E le competenze di base e il livello di istruzione secondaria e terziaria sono fattori associati all'occupabilità dei giovani che conseguono un titolo di studio.

Si deve assolutamente sottolineare la grande variabilità nel sistema. Gli studenti del Nord-Est, ci dicono le rilevazioni OCSE-PISA degli studenti quindicenni, ottengono risultati decisamente migliori, superiori anche alla media della Germania. Seguono poi via via gli studenti dell'Italia Nord-Ovest, del Centro, del Sud e delle Isole. Queste differenze persistono negli anni a testimoniare, per alcuni contesti e realtà nazionali, forme di disuguaglianze e di esclusione dagli strumenti minimi del sapere. Per avere un riscontro internazionale il Nord-Est si posiziona a livello dei migliori Paesi del mondo, mentre l'Italia del Sud e delle Isole molto più in basso. Le differenze si registrano anche tra i differenti tipi di scuole secondarie superiori: gli studenti dei Licei, raggiungono i migliori risultati, mentre gli iscritti agli Istituti tecnici, agli Istituti professionali ed all'Istruzione e Formazione Professionale ottengono risultati più modesti (Allulli, 2017).

Le differenze e quindi le disuguaglianze sono espresse in termini di varianza. Quando è all'interno delle classi può essere ricondotta alle caratteristiche individuali degli alunni, mentre quando è tra le scuole indica la capacità del sistema di intervenire in maniera perequativa. Chiarisce l'INVALSI (2016, 2017): «La variabilità tra scuole e classi è un importante indicatore del grado di equità del sistema educativo, cioè della sua capacità di assicurare a tutti gli studenti eguali condizioni di insegnamento- apprendimento, almeno nel tronco comune del percorso scolastico... (in un sistema scolastico ideale) tutta la variabilità dei risultati si

ritroverebbe all'interno delle classi e delle scuole, mentre la variabilità tra queste ultime sarebbe nulla o quasi. È questa la situazione che si avrebbe se tutti gli alunni fossero assegnati alle scuole e alle classi in maniera completamente aleatoria, indipendentemente dallo status sociale e dal grado di capacità di ciascuno».

Se passiamo ad analizzare i dati relativi ai titoli universitari, di studio terziario, almeno il 40% di 30-34enni dovrebbe possederne uno. In Italia siamo arrivati al 26%. Se consideriamo poi il tasso di occupazione dei neo-diplomati e neo-laureati solo il 52,9% dei neo-laureati e diplomati italiani risulta occupato a tre anni dal conseguimento del titolo, contro l'82% richiesto dal Benchmark europeo; la situazione italiana presenta un netto peggioramento negli ultimi anni ed è distantissima dalla media dei Paesi europei (78,2%).

I tassi più incoraggianti sono proprio quelli relativi all'abbandono. Negli anni l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione (18-24anni) si è abbassata al 13,8%, molto vicina al benchmark europeo fissato al 10%. Un segnale positivo, considerando che solo un decennio fa il valore in Italia era quasi il doppio. Ma persistono le differenze nel sistema nazionale, a comprovare lo stato di disuguaglianza e iniquità, e quindi la presenza di fette di giovani esclusi dai percorsi formativi.

Il recente focus sulla dispersione scolastica, curato dal MIUR (2017) ha potuto registrare i valori di dispersione nel passaggio tra l'a.s. 2015/2016 e l'a.s. 2016/2017 in modo molto più dettagliato, grazie alla maggiore completezza dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti⁷. Questa recente rilevazione ha portato a disaggregare i gruppi di

⁷ I cinque "tasselli della dispersione", che congiuntamente formano l'insieme di alunni che escono dal sistema scolastico nazionale. Essi sono rappresentati, nel dettaglio, da: 1. alunni che frequentano la scuola secondaria di I grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno (abbandono in corso d'anno); 2. alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (I e II anno di corso della scuola secondaria di I grado) e che non passano nell'anno successivo né al II o III anno in regola, né al I e II anno come ripetenti, e non passano alla scuola secondaria di II grado (abbandono tra un anno e il successivo); 3. alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (III anno di corso della scuola secondaria di I

alunni che abbandonano il sistema scolastico e a registrare un dato più affidabile e realistico dell'abbandono. Su un totale di 1.710.004 frequentanti l'inizio anno scolastico 2015/2016 (I-II e III anno scolastico della scuola secondaria di primo grado) si registra un totale di 10.591 studenti a rischio di abbandono, di questi il 33.2% (3.513) rientra nel percorso scolastico, l'anno successivo, e il 66,8% (7.078), risulta in effettivo abbandono. Questo tassello della dispersione fa registrare uno 0,4% sul totale degli iscritti. Se consideriamo invece l'"abbandono complessivo" nella scuola secondaria di I grado, come l'insieme totale degli alunni che hanno abbandonato nell'anno scolastico 2015/2016 e gli alunni, del I e II anno di corso, che hanno abbandonato tra l'a.s. 2015/2016 e l'a.s. 2016/2017, il valore si raddoppia: 14.258 studenti, pari allo 0,8% del totale di frequentanti ad inizio anno.

Se analizziamo il passaggio tra i due gradi della secondaria, rileviamo un ulteriore tassello della dispersione. Dal confronto delle Anagrafi relative ai due anni scolastici, emerge che nell'a.s. 2016/2017 il 91,8% degli alunni prosegue gli studi nel sistema scolastico come frequentante la secondaria di II grado, il 2,0% ripete l'anno nella secondaria di I grado, e il 6,2% esce dal sistema scolastico: 34.286 studenti. Dall'incrocio con i dati relativi ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale si è potuto rintracciare quali percorsi alternativi vengono spesso seguiti dagli studenti nel momento in cui escono dal sistema scolastico nazionale. Del 6.2% che escono dal sistema scolastico nel passaggio tra cicli tra l'a.s.2015/2016 e l'a.s.2016/2017, il 4,47% passa a IeFP, lo 0,02 passa all'apprendistato e CTP, e appena lo 1,7% si configura come reale abbandono, interruzione non motivata dalla scuola. Interessante

grado) e che non passano nell'anno scolastico successivo alla scuola secondaria di II grado né frequentano nuovamente la scuola secondaria di I grado come ripetenti del III anno di corso (abbandono tra un anno e il successivo nel passaggio tra cicli scolastici); 4. alunni che frequentano la scuola secondaria di II grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno (abbandono in corso d'anno); 5. alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (dal I al IV anno di corso della scuola secondaria di II grado), che non passano nell'anno successivo né al II, III, IV, V anno in regola, né al I, II, III e IV anno come ripetenti (abbandono tra un anno e il successivo).

notare come questo dato incida più fortemente in base alla cittadinanza degli alunni. Il fenomeno della dispersione scolastica colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani: nel passaggio tra la scuola secondaria di I e di II grado la percentuale di alunni stranieri che ha abbandonato gli studi è del 5,72%, contro l'1,2% relativo agli alunni con cittadinanza italiana.

Se consideriamo quindi l'abbandono nella secondaria di secondo grado, registriamo i dati più allarmanti. L'"abbandono complessivo" nella scuola secondaria di II grado è del 4,3%, dato dal rapporto tra l'insieme di alunni che hanno abbandonato nel corso dell'anno scolastico 2015/2016 (40.780 alunni), e che hanno abbandonato tra l'a.s. 2015/2016 e l'a.s. 2016/2017 (71.460 alunni), con il contingente di alunni frequentanti all'inizio dell'anno scolastico 2015/2016, pari a 2.613.619 alunni. Per la popolazione studentesca maschile l'abbandono complessivo è stato del 5,1%, parecchio più elevato di quello relativo alla popolazione femminile, pari al 3,4%. L'abbandono complessivo più contenuto si è registrato per i licei che hanno presentato mediamente una percentuale di abbandono complessivo del 2,1%. Per gli istituti tecnici la percentuale è stata del 4,8% e per gli istituti professionali dell'8,7%. La percentuale di abbandono più elevata è relativa a percorsi IeFP (realizzati in regime di sussidiarietà presso le scuole), con un abbandono complessivo del 9,5%.

La dispersione, sebbene in calo negli anni, costituisce ancora una criticità del sistema. Se moltiplichiamo i valori negli anni, come alcune elaborazioni hanno fatto (cfr. Tuttoscuola, 2018), emerge ancora un'emergenza e un livello di esclusione preoccupante. Negli ultimi dieci anni, degli oltre sei milioni (6.114.644) di studenti iscritti al primo anno delle superiori negli istituti statali, non sono arrivati all'ultimo anno quasi un milione e 750 mila studenti (1.744.142). Il 28,5% disperso, non pervenuto, "perso" dal sistema di istruzione statale.

Un ulteriore indicatore della dispersione di sistema riguarda i NEET (*Not in Education, Employment or Training*), i giovani che tra i 15 ed i 29 anni non studiano e non lavorano. In Italia la quota percentuale di questo gruppo sulla popolazione di età corrispondente arriva al 24,23 (il 27,9% se calcoliamo i 18-24 anni, contro il 15,8% della media europea).

Spesso i percorsi scolastici di questi giovani sono stati accidentati (segnati da bocciature, interruzioni, cambi di indirizzo, etc.). L'indagine *Ghost* (WeWorld Onlus) è andata a registrare proprio i vissuti, le problematiche, le motivazioni di molti di questi giovani che hanno smesso di studiare e di cercare il lavoro, riscontrando quanto i percorsi accidentati, della dispersione, sono spesso precursori della condizione di Neet. Certamente concorrono altri fattori importanti: la condizione economica e sociale d'origine, la situazione famigliare e personale (disoccupazione di uno dei genitori, separazione, malattia...), il contesto economico nazionale e il livello di istruzione della famiglia.

I dati che vogliamo riportare a completare questa parziale presentazione dei tasselli della dispersione, riguardano un possibile tasso di disorientamento, vale a dire di riscontro sulle scelte fatte dagli studenti rispetto ai percorsi secondari intrapresi. Recenti rilevazioni di Almadiploma (2017) vanno in questa direzione. I diplomati nel 2017 che confermerebbero la propria scelta superano la metà (54%), ma il 46% degli studenti cambierebbe (se tornassero indietro): 12 su cento riconfermerebbero indirizzo/corso ma in un'altra scuola, 8 sceglierebbero un diverso indirizzo/corso della propria scuola e 26 cambierebbero sia scuola sia indirizzo/corso. La quota dei diplomati che cambierebbero indirizzo/corso e/o scuola è meno accentuata tra i liceali (44%) che tra i tecnici (47%) e i professionali (50%).

La costellazione della dispersione scolastica mostra le diverse facce dell'esclusione: di partecipazione all'istruzione, e alla formazione permanente, i mancati o scarsi apprendimenti, e competenze, il mancato raggiungimento di titoli richiesti per una piena occupabilità. Il contrasto alla dispersione, all'esclusione alla povertà educativa deve passare per un piano nazionale, così come recentemente indicato dalla "Cabi-

na di regia sulla dispersione scolastica e la povertà educativa", istituita dalla Ministra Valeria Fedeli e guidata da Marco Rossi Doria. In questi mesi si è svolto un lavoro di raccolta di dati ed esperienze delle scuole, esaminato decine di buone prassi di ogni parte d'Italia e in particolare il lavoro in rete tra le scuole e le altre realtà educative: centri sportivi, terzo settore, parrocchie, volontariato. Si è recepito indicazioni da regioni, enti locali e parti sociali; tenuto conto delle tante buone pratiche che sono già in atto, dei documenti prodotti in diverse sedi istituzionali. La dispersione diventa emergenza nazionale in quanto: "è causa e insieme conseguenza di mancata crescita e, al contempo, di deficit democratico nei meccanismi di mobilità sociale del nostro Paese ed è l'indicatore di una deficienza del nostro sistema in termini di equità (MIUR, 2018:3). Emerge dal documento la necessità di riorientare le politiche dell'istruzione. "Un processo di policy building che individui un luogo di ri-elaborazione dei compiti politici e degli obiettivi che possano davvero favorire l'inclusione precoce deve partire da questa vision globale e affrontare: - l'intervento a favore della prima infanzia; - l'intervento che rafforzi le competenze nel corso del primo ciclo d'istruzione, guardando a ciascuno e non solo a tutti; - le misure complesse a sostegno della crescita e dell'apprendimento durante l'adolescenza; - la sostenibilità del sistema di apprendimento e di formazione a misura della società e dei saperi e delle competenze che sono necessari al loro sviluppo e alla sua tenuta in termini di coesione e di effettivo esercizio dei diritti; - gli interventi di "contesto e di cornice" che siano capaci di creare città e quartieri educativi costruiti intorno alle comunità educanti che uniscono scuola e fuori scuola; - gli interventi mirati a forte intensità educativa nei contesti di massima crisi" (MIUR, 2018:44).

9.3 L'intervento nazionale contro la dispersione scolastica e il PAC (Piano di Azione Coesione)⁸

I dati e gli indicatori sull'istruzione e dispersione scolastica mostrano una sensibile sofferenza soprattutto in alcune regioni e contesti metropolitani d'Italia. Il fallimento formativo, nonostante i miglioramenti, sottolinea un ampio divario fra Nord e Sud del Paese, che si concentra proprio nelle aree di massima esclusione sociale delle famiglie e dove mancano politiche costanti tese allo sviluppo locale. Le azioni di contrasto alla dispersione scolastica richiedono, pertanto, costanti e continue misure specifiche di sviluppo locale con azioni a favore di ragazzi e ragazze precocemente esclusi o a rischio di esclusione dai percorsi scolastici e formativi. Pur centrate su compiti formativi ed educativi, tali azioni devono tendere a coniugarsi con altri e ulteriori dispositivi di sviluppo territoriale, destinati a sostegno delle famiglie, *empowerment* locale, di medio e lungo periodo, al fine di ottimizzarne l'impatto.

Nelle Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno 2011 (Consiglio dell'Unione Europea, 2011), sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, vengono individuate le strategie di intervento più efficaci per il contrasto dei fenomeni di abbandono e dispersione scolastica. Queste raccomandazioni offrono un alto profilo pedagogico e attenzione a fornire strategie globali relative all'abbandono scolastico nell'ottica di una pluralità di interventi coordinati in diversi settori e l'integrazione di misure per la riduzione dell'abbandono scolastico in tutte le politiche per l'infanzia e per i giovani. Veri e propri "Quadri d'azione" con specifiche politiche di prevenzione, politiche di intervento e politiche di compensazione.

Riprendiamo le indicazioni di politiche di intervento che sostanzialmente mirano a creare un ambiente di apprendimento positivo, a rafforzare la qualità e l'innovazione pedagogiche, a migliorare la capacità degli

⁸ Per un approfondimento e un'ampia rassegna delle azioni condotte in questi anni dal MIUR, attraverso PON (Piani Operativi Nazionali), POR (Piani Operativi Regionali), FSE (Fondo Sociale Europeo), FSER (Fondo europeo di sviluppo regionale), si veda INDIRE (2016).

insegnanti di far fronte alla diversità sociale e culturale e a sviluppare metodi di lotta contro le violenze e il bullismo. Le politiche d'intervento a livello di scuola mirano a (Consiglio dell'Unione Europea, 2011):

- 1. trasformare le scuole in comunità di apprendimento fondate su una visione dello sviluppo scolastico condivisa da tutte le parti in causa, utilizzare l'esperienza e la conoscenza di tutti e offrire un ambiente aperto, stimolante e gradevole che incoraggi i giovani a proseguire lo studio o la formazione;
- predisporre sistemi di allarme che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio può permettere di adottare misure efficaci prima che i problemi insorgano, gli studenti comincino a sentirsi a disagio, a marinare la scuola o ad abbandonarla anzitempo;
- 3. stabilire una rete di rapporti con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola, come comunità locali, organizzazioni che rappresentano immigrati o minoranze, associazioni sportive e culturali o organizzazioni di datori di lavoro e della società civile, permette di trovare soluzioni globali per aiutare gli studenti a rischio e facilitare l'accesso all'aiuto esterno, ad esempio di psicologi, assistenti sociali e operatori giovanili, servizi culturali e locali. A questo scopo può essere utile l'azione di mediatori appartenenti alla comunità locale, in grado di facilitare la comunicazione e ridurre la diffidenza;
- 4. fornire agli insegnanti strumenti che li aiutino nel loro lavoro con gli studenti a rischio è indispensabile perché le misure prese nelle scuole abbiano efficacia. La formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo possono consentire a insegnanti e dirigenti scolastici di far fronte alla diversità di provenienza degli alunni, di aiutare alunni provenienti da ambienti svantaggiati sotto il profilo socioeconomico e di risolvere situazioni difficili;
- 5. attività extracurricolari, artistiche, culturali e sportive possono rafforzare l'autostima degli alunni a rischio e accrescere la loro capacità di superare le difficoltà incontrate a scuola;

Le politiche d'intervento a livello individuale sono dirette a fornire agli studenti a rischio di abbandono scolastico una serie di meccanismi di sostegno che possono essere adattati alle loro esigenze. Hanno come obiettivi specifici lo sviluppo personale, per rafforzare la loro capacità di reazione, e la risoluzione di difficoltà concrete, che possono essere di natura sociale, cognitiva o psicologica (Consiglio dell'Unione Europea, 2011):

- il mentoraggio aiuta gli alunni a superare specifiche difficoltà scolastiche, sociali o personali. Individualmente (mentoraggio) o in piccoli gruppi (tutoraggio), gli alunni ricevono un aiuto personalizzato, spesso fornito da educatori, da membri della comunità o dai loro coetanei;
- calibrare l'insegnamento ai bisogni degli alunni, rafforzare i
 metodi di apprendimento individualizzati e offrire un sostegno
 permettono agli alunni a rischio di adattarsi alle esigenze dell'istruzione formale e di superare le barriere create dal sistema di
 istruzione e di formazione e possono così contribuire a limitare
 le ripetenze;
- 3. il rafforzamento delle attività di orientamento e di consulenza facilita le scelte professionali degli studenti, le transizioni all'interno del sistema scolastico o tra il mondo della scuola e quello del lavoro, riduce il rischio di decisioni errate dovute a false aspettative o ad informazioni insufficienti, aiuta i giovani a compiere scelte che corrispondono alle loro ambizioni, ai loro interessi personali e ai loro talenti;
- 4. garantire che i giovani la cui situazione economica può determinare il loro abbandono scolastico abbiano accesso a un adeguato sostegno finanziario. Ove opportuno, tale sostegno potrebbe essere soggetto a condizioni o collegato alle prestazioni sociali.

È per mezzo dei Piani Operativi Nazionali (PON), gestiti dal MIUR, che in questi ultimi decenni si sono attuati i principali interventi di carattere generale/sistemico, per contrastare la dispersione

scolastica e l'abbandono. Dal 2002 al 2006 il PON «La scuola per lo sviluppo» ha svolto diverse Azioni contro la dispersione. Nel 2007-2013, nell'ambito del PON Competenze per lo sviluppo - Obiettivo specifico F – Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale. Le azioni di intervento e i finanziamenti si sono concentrati sulle 4 Regioni Obiettivo Convergenza (Campania, Puglia, Calabria, Sicilia), quelle più in difficoltà secondo gli indicatori di sviluppo e i tassi di dispersione. Più di recente, anche sulla base dei risultati non considerati soddisfacenti è stata nei fatti riconosciuta la necessità di imprimere all'intervento alcune caratteristiche ritenute essenziali per la sua efficacia: 1. costanza nel tempo delle azioni e coordinamento tra i promotori delle politiche, nonché valutazione dei risultati; 2. approccio basato sulle competenze di base e personalizzazione degli apprendimenti; 3. alleanze tra scuola, territorio, famiglia, agenzie educative. A partire da quanto osservato, nella XVII legislatura e nell'ambito di attuazione di politiche in linea con le raccomandazioni europee, il Parlamento ha approvato la conversione del decreto legge 12 settembre 2013, n. 104. L'articolo 7 prevede, infatti, un programma di didattica integrativa che contempla, tra l'altro, dove ce ne siano le condizioni di realizzazione, il prolungamento dell'orario scolastico per gruppi di studenti, il rafforzamento delle competenze di base e l'individualizzazione dei percorsi. Al fine di consolidare e completare il percorso di rilancio dei programmi cofinanziati dai Fondi strutturali 2007-2013, il Piano di Azione Coesione ha focalizzato su settori di intervento strategici per lo sviluppo dei territori dell'Area Convergenza.

Stiamo parlando di azioni che investono le scuole e le reti quali: iniziative di raccordo scuola-lavoro; periodi di residenza e studio in scuole all'estero; contrasto alla dispersione scolastica; nuove tecnologie per la didattica; interventi per gli ambienti scolastici; innalzamento delle competenze chiave; orientamento.

Un recente progetto nazionale, volto a contrastare la dispersione scolastica in quelle regioni del Sud Italia nelle quali il disagio, la demotivazione, l'allontanamento prematuro dalla scuola e spesso dai valori

della società civili hanno valori più allarmanti, riprende la centralità di progetti che puntino sull'interistituzionalità e lavoro di rete di scuole (Benvenuto, 2017). Nel quadro della Programmazione dei Fondi Strutturali europei 2007/2013, nell'ambito dell'attuazione del "Piano d'Azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al Sud" si è proposto di attivare iniziative congiunte e sinergiche per favorire la diffusione della cultura della legalità tra i giovani e contrastare la dispersione scolastica nelle regioni Obiettivo Convergenza (Puglia, Campania, Calabria, Sicilia)9. Per concentrare gli interventi sulle realtà più problematiche e promuovere una forte relazione con il territorio in cui si trovano le realtà scolastiche si è deciso di affidare i progetti a reti promotrici di prototipi contro la dispersione scolastica (Indire, 2016). Reti costituite da istituzioni scolastiche e da altri attori del territorio nell'ambito. Queste aree territoriali, aree di grave esclusione sociale e culturale in Italia, sono state individuate sulla base di dati provenienti dall'Anagrafe Nazionale degli allievi del MIUR e di elaborazione di dati forniti dall'INVALSI relativi ai livelli di apprendimento, allo status socio-economico-culturale e alla percentuale di abbandoni scolastici. Sono stati elaborati i dati dell'Anagrafe Nazionale degli Alunni gestita dall'Ufficio Statistico del MIUR per costruire una graduatoria delle scuole con maggiore percentuale di interruzione di frequenze e di abbandoni. Questa graduatoria è stata poi confrontata e integrata con una graduatoria degli Istituti scolastici, sviluppata dall'INVALSI, che ha, a tal fine, elaborato un indicatore composito che tiene conto dell'indice di status socio-economico-culturale, dei livelli di apprendimento e della percentuale di abbandoni per ogni scuola. L'utilizzo, solo ove possibile integrato, di entrambe le fonti (Anagrafe Alunni e banche dati INVALSI) è necessario per individuare le situazioni critiche anche nel secondo biennio e nell'ultimo anno del secondo ciclo della secon-

⁹ Programmazione dei Fondi Strutturali 2007/2013 - Avviso per la "Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti" – finanziato con il FSE. Anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014 – Attuazione dei Programmi Operativi FSE Regioni Ob. Convergenza – Piano Azione Coesione.

daria, ove non ci sono rilevazioni del Servizio Nazionale di Valutazione. Quest'ultimo segmento è, d'altra parte, quello più rilevante ai fini del contenimento degli early school leaver, percentuale della popolazione in età 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni. L'elenco dei Comuni e delle aree è stato redatto individuando i Comuni (o le zone urbane/quartieri individuati dai CAP) in cui sono concentrati gli Istituti che presentano maggiori criticità. A partire dai Comuni (e dalle zone urbane/quartieri) in cui sono presenti gli istituti individuati sono state formate delle piccole reti (minimo 3 massimo 7 istituti con maggiori criticità) e sono così state definite le "aree" che sono caratterizzate dai comuni (o dalle zone urbane/ quartieri) in cui gli istituti hanno sede. Mentre l'elenco dei comuni (e delle zone urbane/quartieri) è univoco, l'aggregazione in aree potrà essere modificata dall'effettiva costituzione delle reti di scuole che risulterà dalle proposte degli istituti scolastici.

Le 207 reti di scuole hanno messo a punto (Indire, 2016), sviluppato e messo a punto un prototipo progettuale, coinvolgendo almeno un soggetto che operasse nel campo del "privato sociale" e, nello specifico, nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica e del disagio giovanile, ecc. (operatori del terzo settore: associazioni di promozione sociale, associazioni di volontariato, organizzazioni non governative, ONLUS, IPAB, Fondazioni, Associazioni ambientaliste; associazioni attive nel campo dell'istruzione, ivi comprese le associazioni studentesche, cooperative sociali ex L.381/91 che operano per i Diritti Umani, l'intercultura, l'ambiente, la legalità; ecc.; camere di commercio; parti sociali; artigiani; operatori delle produzioni e dei servizi; centri sportivi; Parrocchie; concessionari di servizi pubblici; ecc.); e almeno un soggetto pubblico locale (Enti pubblici dell'Amministrazione Statale centrale e/o periferica; Enti Locali con le loro articolazioni territoriali: Municipi, Circoscrizioni, ecc., con particolare riferimento alle Amministrazioni comunali che hanno istituito le Consulte giovanili e i Consigli comunali dei ragazzi; Tribunali per i minori; Prefetture; Case circondariali; ASL; Consultori familiari; Servizi sociali; Forze dell'ordine: Polizia, Carabinieri, Guardia di Finanza; Servizi pubblici per l'impiego, ecc.; enti o soggetti cui sono affidati beni confiscati alla mafia; ecc.).

I 207 progetti hanno coinvolto un totale di 828 scuole (564 scuola dell'infanzia e del primo ciclo e 282 del secondo ciclo). Le reti, sul microterritorio, hanno attivato 810 enti tra amministrazioni pubbliche (165), associazioni non profit (621) e cooperative (24) e coinvolto complessivamente 51.116 studenti: di questi 47.293 (il 92,5%) hanno portato a termine il percorso, frequentato tutte le attività previste (25.425 maschi e 21.868 femmine), mentre 3.823 (il 7,5%) hanno abbandonato i progetti. Nelle iniziative sono stati coinvolti 7.208 genitori (84% madri, 26% padri), 6.632 docenti e 176 operatori del personale non docente.

E i progetti hanno coinvolto intere scuole, docenti e studenti in progettazioni di vario tipo (Indire, 2016):

- 1. interventi per l'integrazione scolastica di soggetti a rischio (rom, migranti, etc.);
- 2. interventi tesi a riconoscere e affrontare difficoltà molto precoci nella prima infanzia;
- interventi di miglioramento delle competenze di base attraverso l'individualizzazione dell'offerta formativa anche attraverso esperienze di "scuola di seconda opportunità";
- 4. introduzione di nuove metodologie e pratiche didattiche, anche con percorsi modulari e flessibili, finalizzati a promuovere la motivazione ad apprendere;
- 5. interventi per la valorizzazione delle potenzialità dei singoli;
- 6. interventi di orientamento/riorientamento scolastico e formativo, azioni di counselling;
- 7. interventi di apprendimento in situazione presso musei, centri della scienza, orti botanici, parchi;
- 8. interventi per la promozione della convivenza civile e della cultura della legalità;
- 9. interventi di promozione delle competenze espressive e artistiche;

- 10. azioni di raccordo con la formazione professionale;
- 11. azioni mirate al rafforzamento delle competenze e delle attitudini relazionali di docenti che interagiscono con soggetti a rischio di marginalità, devianza o dispersione
- 12. interventi di sostegno per favorire la conciliazione tra la vita familiare e l'impegno formativo;
- 13. interventi di formazione sulle problematiche preadolescenziali e adolescenziali e di sostegno alla genitorialità.

Dalla pluralità di queste esperienze traiamo alcune conclusioni.

Le scuole che adottano didattiche attive, progettano per competenze e coinvolgono gli studenti in azioni didattiche sul territorio, utilizzano operativamente le nuove tecnologie, promuovono percorsi modulari e flessibili, queste scuole riescono a motivare maggiormente all'apprendimento soggetti a rischio di marginalità, devianza o dispersione. Offrono spazi per la crescita individuale e il lavoro collettivo, e in alcuni casi, coinvolgendo anche le famiglie costruiscono più forti legami di fiducia e di partecipazione scolastica. Soprattutto in contesti con bassa fiducia nelle istituzioni e condivisione di valori sociali, la scuola può rappresentare il luogo di mediazione, di incontro, di riscatto sociale, e questo vale in misura particolare per quei soggetti che soffrono la scuola e considerano l'inclusione un "essere rinchiusi" piuttosto che un 'essere accolti e valorizzati'. Quando la scolarizzazione diventa l'accettare e difendere la dimensione comunitaria, le regole di convivenza di gruppo e non l'opposto, la scuola come luogo di conflittualità, dove l'aggressività si alimenta e può sfociare in comportamenti antisociali, allora possiamo pensare che l'inclusione è riuscita, la scuola ha offerto uno spazio protetto per l'apprendimento e la socializzazione.

Nel progetto delle reti scolastiche costituitesi nelle aree di grave esclusione sociale e culturale (Indire, 2016), per rilevare il miglioramento raggiunto nei percorsi formativi sono stati scelti alcuni indicatori quantitativi, come la percentuale di assenza, il passaggio alla classe successiva, la votazione curricolare in italiano e in matematica. I miglioramenti più evidenti si sono verificati sul versante della frequenza

scolastica: il 94,5% degli studenti monitorati non ha interrotto la frequenza scolastica e l'88,1% è passato alla classe successiva, rilevando una forte riduzione del rischio di abbandono scolastico *dei ragazzi che hanno partecipato ai percorsi*.

Forse è ancora poco, ma è almeno un segnale della strada da seguire. La marginalità sociale, il disadattamento scolastico, le forme di bullismo che spesso affiorano nelle aule scolastiche sono un sintomo da monitorare, e anche le diverse facce della dispersione che permangono nel sistema di istruzione e formazione non consentono di abbassare la guardia. L'investimento sull'educazione e sull'istruzione pubblica dovrà certo crescere, sia a livello culturale, sia finanziario, accanto a monitoraggi a carattere longitudinale, interventi mirati, maggiore e più qualificata preparazione e formazione degli insegnanti.

Il valore della scuola, di una scuola di qualità, di una scuola inclusiva non può certamente essere misurato solo con parametri di permanenza (regolarità), percorrenza (linearità), ed esiti (profitto). Si devono approntare e utilizzare anche indicatori specifici dell'inclusione, per determinare se e quanto la scuola sia organizzata e pronta a includere le giovani generazioni, con le loro differenze e diversità. Booth e Ainscow (2008) hanno messo a punto uno strumento, l'Index, per analizzare l'inclusività di un'istituzione scolastica, per riflettere e intervenire sugli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Il cambiamento di prospettiva che propongono evidenzia che la disabilità, l'esclusione sociale e scolastica, sono soprattutto il prodotto del contesto culturale (o microculturale nel caso della scuola) in cui si opera, e l'inclusione non riguarda solo gli alunni disabili, ma investe ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali.

La proposta di utilizzare indicatori per l'analisi della scuola, presupposto fondamentale per l'elaborazione del progetto di sviluppo inclusivo, richiama in qualche misura la lezione proveniente dall'etnometodologia e i metodi di ricerca-azione, coinvolgendo direttamente nell'indagine i soggetti stessi interessati al possibile cambiamento della situazione analizzata. Attraverso un insieme di domande e di indicatori gli operatori scolastici riflettono e sviluppano un'analisi della scuola, presupposto fondamentale per l'elaborazione del progetto di sviluppo inclusivo. Si parte dalle tre dimensioni fondamentali che sono interessate dal cambiamento inclusivo nella scuola: le politiche, le pratiche e le culture. E si dettaglia sempre più utilizzando lo strumento per descrivere il contesto ma anche elaborare progetti e il cambiamento.

Attraverso la partecipazione attiva di tutti gli interessati si produce quindi un piano di riflessione collettivo che aumenta lo spessore e le progettualità di una scuola inclusiva. La proposta non è quindi solo nella ricerca degli esiti, di risultati di percorso e di standard di livello, ma nella ricerca della condivisione progettuale per costruire migliori spazi e ambienti per l'apprendimento. Gli stessi autori dell'Index ricordano: «Il processo dell'inclusione è un percorso per definizione senza fine. E tuttavia, per quanto lontana essa appaia, definire una meta verso cui dirigersi — la piena partecipazione di tutti e la crescita illimitata degli apprendimenti — permette di orientarsi, di stabilire un punto di riferimento per la progettazione e l'azione» (Booth & Ainscow, 2008, p. 37).

Riferimenti bibliografici

- Albert, L., Benvenuto, G., Caputo, A., Ghione, V., & Lucatello, V., (2016), *I dieci punti irrinunciabili: suggerimenti contenuti nei prototipi*, in INDIRE (2016). pp.292-345.
- Almadiploma (2017). *Indagine 2017. Il Profilo dei Diplomati*, https://www.almadiploma.it/indagini/profilo/ profilo2017/default.aspx
- ALLULII, G. (2017). Europa 2020 Una bussola per orientarsi. Roma: CNOS-FAP.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Benvenuto, G. (a cura di) (2011). La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione. Roma: Anicia.
- Benvenuto, G. (2017). Società educante per una scuola inclusiva. Contrastare dispersioni ed esclusioni. In G. Benvenuto & G. Szpunar (a cura di), Scienze dell'educazione e inclusione sociale. Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative. Quaderni di ricerca in Scienze dell'Educazione, 7, 13-22. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2008). L'Index per l'inclusione Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Trento: Erickson (Tit. or. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Revised edition 2002). Bristol, UK: CSIE.
- CEDEFOP (2009). European Guidelines for Validating non formal and informal learning, Luxembourg.
- Consiglio dell'Unione Europea (2011). Raccomandazioni del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C/191/01). http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32011H0701(01)
- ESRI (2010). No Way Back? The Dynamics of Early School Leaving, Dublin.

- EUROPEAN COMMISSION (2012). Reducing Early School Leaving: Efficient and Effective Policies in Europe, Bruxelles.
- European Commission (2013a). Education and Training Monitor. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2013b). Entrepreneurship Education: A Guide for Educators, Bruxelles.
- European Commission (2013c). *Peer Review on Early School Leaving*. Draft Report. Bruxelles.
- EUROPEAN PARLIAMENT (2012). Reducing Early School Leaving in EU. Study, Bruxelles.
- FONDAZIONE AGNELLI (2014). Nota per l'Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati. Roma. http://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/ uploads/2017/05/Nota_Fondazione_Agnelli_per_audizione_VII_Commissione_29.4.2014.pdf
- GARDNER, H. (2002). Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza. Milano: Feltrinelli.
- GOLEMAN, D. (1996). Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici. Milano: RCS Libri.
- INDIRE (a cura di P. Lotti & V. Pedani). (2016). Crescere in Coesione. Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale: sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi. Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale, http://hubmiur. pubblica. istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/27aead57-b664-4815-99f4-f784f2a 33fof/rapporto_indire_F3_rapporto_monitoraggio analisi prototipi. pdf
- INVALSI (2017) Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti: (2https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf
- ISTAT (2017). BES, 2017. Il benessere equo e sostenibile in Italia. http://www.istat.it/it/files/2017/12/ Bes_2017.pdf
- MIUR (2013a). Focus "La dispersione scolastica", Roma.
- MIUR (2017). La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017. http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf?version=1.1

- MIUR (2018). Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa: http://www.miur.gov.it/documents/20182/o/Rapporto+sul+ contrasto+del+f allimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92? version=1.0
- MIUR E UNITÀ ITALIANA EURYDICE (2016). La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure. *I quaderni di Eurydice*, n. 31.
- MORIN, E. (2001). I sette saperi necessari all'educazione del futuro. Milano: Raffaello Cortina editore.
- MPLS (2013b). *Rapporto sulla Coesione Sociale*. https://www.istat.it/it/archivio/108637
- NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training) (2010). *Early School leaving*, Working paper Lessons from research for policy makers. Bruxelles.
- POLIDANO, C., TABASSO, D., & TSENG Y. P. (2012). A Second Chance at Education for Early School Leavers. Working Paper, EZI Institute for the Study of Labor. Germany.
- RIBOLZI, L. (1984). Una scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore. Milano: Vita e Pensiero.
- Tuttoscuola (2018). https://www.tuttoscuola.com/dispersione-scolastica-18-milioni-studenti-abbandonato-la-scuola-10-anni/; https://www.tuttoscuola.com/dispersione-scolastica-unfenomeno-complesso-anno-indebolisce-corpo-sociale-del-paese/
- WEWORLD ONLUS. GHOST. Indagine sui giovani che non studiano, non lavorano o non si formano: https://www.weworld.it/ghost-indagine-sui-giovani-che-non-studiano-non-lavorano-non-si-formano-esperienze-politiche/

IO. Mancata scolarizzazione: disagio sociale, danno economico, privilegio politico. La scuola nella lotta all'abbandono.

di Anna Maria Ciraci

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre"

annamaria.ciraci@uniroma3.it

If America were really a land of opportunity, the life chances of success – of, say, winding up in the top 10 percent – of someone born to a poor or less-educated family would be the same as those of someone born to a rich, well-educated, and well-connected family. But that's simply not the case, and there is some evidence that it's getting less so. (Joseph E. Stiglitz, The Price of Inequility, 2012)

10.1 Allarme abbandono scolastico

In Europa la definizione di "abbandono scolastico" è assimilata al concetto di *Early School Leaver* (ESL), l'indicatore proposto da Eurostat utilizzato sia per l'analisi del fenomeno che come base di confronto tra i vari Paesi dell'Unione Europea. A livello statistico per *Early School Leaver* s'intendono i giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato gli studi senza aver conseguito un titolo superiore al livello *3C short*. Nel contesto nazionale l'indicatore è definito come la percentuale della popolazione in età 18-24 anni con al più la licenza media ("scuola secondaria di primo grado" nella riforma varata con la legge n. 53 del 2003), che non ha concluso un corso di formazione professionale

riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni e che non frequenta corsi scolastici né svolge attività formative (ISTAT, 2011). La *Strategia Europa 2020* (Commissione Europea, 2010) fissa al 10 per cento il livello entro il quale dovrebbero essere contenuti gli abbandoni scolastici prematuri. In ambito europeo il raggiungimento di questo obiettivo da parte dei Paesi membri va da tempo assumendo un rilievo sempre maggiore, tanto che il Consiglio europeo ha individuato come prioritari gli interventi da realizzare nel settore educativo. Completare i percorsi di istruzione e formazione può, secondo la Commissione Europea, infatti, portare a una serie di migliori opportunità di lavoro e a migliori condizioni di salute per i singoli, tassi più elevati di produttività, costi pubblici e sociali più bassi, crescita economica e coesione sociale (Commissione Europea, 2014).

In Italia il tasso di dispersione scolastica (intesa come uscita dal sistema formativo, scolastico e professionale) continua a scendere attestandosi, per l'anno 2016, al 13,8% (nel 2006 era al 20,8%) su scala nazionale (MIUR 2017), ma è ancora lontano dall'obiettivo del 10% fissato dall'Europa per il 2020, e permangono alcune "variabili discriminanti" (Colombo, 2015), prima fra tutte il divario territoriale fra Nord e Sud del Paese.

Nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017, in base ai dati pubblicati nel novembre 2017 dal MIUR, nella scuola secondaria di I grado il Mezzogiorno ha riportato mediamente una percentuale di abbandono complessivo dell'1% (con l'1,2% nelle isole e lo 0,9% al Sud) mentre il Nord Est presenta in media una percentuale più contenuta, pari allo 0,6% (MIUR- Ufficio Statistica e Studi, 2017). Nella scuola secondaria di II la percentuale di abbandono complessivo nel Mezzogiorno è più elevata, pari al 4,8% (con una media del 5,1% per le regioni insulari e del 4,6% di quelle del Sud), mentre nel Nord Est la percentuale è pari al 3,5% (MIUR- Ufficio Statistica e Studi, 2017). Le regioni meridionali e insulari sono decisamente più colpite dall'abbandono scolastico rispetto al Centro-Nord nel suo complesso, in più è notevole il nesso tra i tassi di abbandono scolastico e quelli di devianza

giovanile o illegalità in alcune zone del Meridione (Commissione bicamerale per l'infanzia e l'adolescenza, 2014).

L'altra "variabile discriminante" che merita attenzione è il differenziale di genere: le donne tendono assai meno degli uomini ad abbandonare gli studi. Nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017, l'abbandono complessivo nella scuola secondaria di I grado per i soli alunni maschi è stato pari allo 0,9% mentre per le femmine allo 0,7%. Per la scuola secondaria di II grado la differenziazione per genere è ancora più evidente rispetto alla secondaria di I grado: per la popolazione studentesca maschile l'abbandono complessivo è stato del 5,1%, parecchio più elevato di quello relativo alla popolazione femminile, pari al 3,4%.

La terza "variabile discriminante" è rappresentata dall'origine migratoria, che qui coincide con la cittadinanza non italiana. La dispersione scolastica colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani: nella scuola secondaria di I grado gli stranieri presentano una dispersione al 3,3%, contro lo 0,6% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Gli stranieri nati all'estero, con una percentuale del 4,2%, sembrano essere in situazione di maggiore difficoltà rispetto agli stranieri di seconda generazione che riportano una percentuale di abbandono complessivo del 2,2%. Per la scuola secondaria di II grado gli stranieri nati all'estero presentano una dispersione del 12,6%, mentre gli stranieri di seconda generazione riportano una percentuale di abbandono complessivo dell'8,3% contro il 3,8% relativo agli alunni con cittadinanza italiana (MIUR- Ufficio Statistica e Studi, 2017).

Un altro aspetto importante che emerge dai dati è rappresentato dal fatto che l'abbandono è più frequente fra coloro che sono in ritardo con gli studi: la ripetenza può essere considerato un fattore che precede, e in certi casi preannuncia, l'abbandono. La percentuale di alunni che hanno abbandonato il sistema scolastico è pari al 5,1% per gli alunni in ritardo e allo 0,4% per gli alunni in regola. La distribuzione per fasce di età mostra come l'abbandono sia più elevato per gli alunni che hanno età superiore a quella dell'obbligo scolastico, ossia superiore ai 16 anni (MIUR - Ufficio Statistica e Studi, 2017).

Accanto ai ragazzi a rischio di fuoriuscita dal percorso scolastico non si può poi non tenere conto degli studenti con basse competenze di base. La dispersione si lega spesso anche alla mancanza di solide competenze cognitive di base, necessarie per restare nel percorso formativo e per raggiungere gli stadi superiori. Se i giovani italiani non possiedono livelli di competenza di base pari alle medie degli altri Paesi europei, le conseguenze ricadono su un mercato del lavoro debole e poco competitivo (Checchi, 2014).

In numerosi documenti europei si pone grande speranza nella formazione professionale come canale per ridurre gli abbandoni precoci e per recuperare chi già ha abbandonato (Commissione Europea, 2014). Ma, attenersi rigidamente all'obiettivo di riduzione degli abbandoni precoci sotto il 10%, può risultare controproducente: un sistema di formazione professionale non può essere considerata un'alternativa valida alla scuola. I percorsi che conducono al conseguimento di qualifiche professionali se possono consentire a molti giovani di assolvere all'obbligo di istruzione/formazione così come previsto nel nostro ordinamento, nello stesso tempo possono precludere la strada dell'accrescimento delle proprie competenze attraverso percorsi formali di istruzione e formazione di livello più avanzato. Gli studenti che sono inseriti in percorsi che non danno accesso all'istruzione terziaria (che in Italia è offerta quasi esclusivamente dall'università), pur avendo formalmente rispettato l'obbligo formativo rendono del tutto impossibile il conseguimento di un obiettivo di Europa 2020, ovvero l'innalzamento al 40% della percentuale dei laureati nella popolazione.

10.2 Disuguaglianze scolastiche e democrazia

L'abbandono scolastico, spesso conseguenza di una condizione di svantaggio sociale, perpetua a sua volta il rischio di esclusione sociale; chi abbandona la scuola prima del tempo, infatti, tende a partecipare meno ai processi democratici e di solito è un cittadino meno attivo (NESSE, 2009).

Abbiamo assistito ad un'espansione scolastica che, pur avendo aumentato i livelli minimi d'istruzione, ha solo spostato verso l'alto i processi di selezione, lasciando immutate le disuguaglianze di status.

Come già osservava il grande economista inglese del Settecento Adam Smith, il benessere, anche economico, di una società si collega alla coesione del corpo sociale. Ed è proprio la differenza tra persone ricche di conoscenze e persone povere di conoscenze che determina le maggiori tensioni sul piano della coesione socioeconomica. Si ritiene che "una società in cui il tasso di mobilità ascendente è elevato, o, si noti, è creduto dalla popolazione essere tale, sia soggetta a minori tensioni sociali. Il desiderio di promozione sociale differenziale, di migliorare le proprie iniziali condizioni di vita rispetto a un dato gruppo di riferimento, che ove fosse frustrato predisporrebbe gli individui a delegittimare l'ordine sociale esistente, trova nella mobilità oggettiva, non meno che nella speranza di mobilità, la sublimazione più efficace" (Gallino, 2001). E il nostro sistema formativo ha fallito proprio sul tema dell'equità e delle opportunità formative delle fasce più deboli della società replicando la struttura sociale del Paese sia su base territoriale, il divario Nord-Sud, sia rispetto alle condizioni culturali ed economiche delle famiglie (Ciraci 2008, Chiappetta Cajola & Ciraci 2013). L'indagine PISA (Programme for International Student Assessment) del 2015, indagine comparativa internazionale organizzata dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), che ha come oggetto le competenze degli studenti quindicenni, iscritti ad ogni tipo di scuola secondaria di II grado, alle scuole di Formazione Professionale o alle scuole secondarie di I grado, ha confermato, per l'Italia, quanto emerso nei precedenti cicli dell'indagine, ovvero i divari territoriali e le differenze legate agli indirizzi di studio. Nelle scuole secondarie superiori si confermano consistenti sperequazioni tra Nord e Sud, quindi tra aree più ricche e più povere del Paese e una disparità di risultati in relazione al tipo di scuola. Come nei cicli precedenti gli studenti del Nord e Nord Est si collocano al di sopra sia della media nazionale sia della media OCSE e come nei cicli precedenti gli studenti dei Licei hanno una performance significativamente superiore a quella media nazionale e a quella degli studenti di tutte le altre tipologie di istruzione. Gli studenti *low performer* sono il 21,8% negli Istituti Tecnici, il 50,5% negli Istituti Professionali e il 53,3% nella della Formazione Professionale (OCSE-PISA 2015).

Il carattere classista dei processi di esclusione formativa è ben evidente anche nella distribuzione delle carriere. Il Rapporto BES (Benessere Equo e Sostenibile) 2014 dell'ISTAT segnala che, nel 2013, su 100 ragazzi con genitori con la sola licenza media, 27 sono early leaver, mentre su 100 che hanno i genitori diplomati, solo 7 abbandonano e meno di 3 se hanno genitori laureati. Inoltre, su 100 giovani con genitori con titolo di scuola media, 33 hanno probabilità di divenire NEET (Not in Education, Employment or Training)¹, mentre se hanno genitori diplomati il rischio scende a 18 e a 11 se i genitori sono laureati. Se ne deduce che "la scuola non riesce a riequilibrare lo svantaggio di partenza" (ISTAT 2014b). Nel Rapporto BES (Benessere Equo e Sostenibile) 2016, relativo all'anno 2015, anche se si registra un lieve calo della quota dei giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e non studiano (NEET) che scende al 25,7% (26,2% nel 2014), il gap territoriale a sfavore del Mezzogiorno è ancora particolarmente rilevante: la quota di NEET è pari al 18,4% nelle regioni settentrionali e quasi doppia nel Mezzogiorno (35,3%). Il gap territoriale a sfavore del Mezzogiorno è particolarmente rilevante, non solo, rispetto ai NEET, ma anche come abbiamo visto, rispetto al tasso di uscita precoce dagli studi, due indicatori molto significativi per valutare la capacità del sistema scolastico di supportare gli studenti sino alla conclusione del percorso formativo (ISTAT, 2016).

Come se non bastasse, il divario in funzione della variabile di provenienza cresce con l'età. L'indagine Ocse-Piaac (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) che mette a confronto l'andamento delle disparità socio-economiche delle coorti di adulti di 27 anni oggetto dell'indagine Ocse-Piaac dopo dodici anni, cioè dai tempi in cui avevano partecipato, quando avevano 15 anni, ai test

¹ I giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e che non sono più inseriti in un percorso scolastico o formativo (*Not in Education, Employment or Training*).

dell'Ocse Pisa del 2000. Pisa e Piaac hanno due parametri in comune che sono il titolo di studio dei genitori e il numero di libri disponibili a casa. Quasi ovunque, nel passaggio fra i 16 e i 27 anni d'età, si rileva un incremento delle disuguaglianze nella *literacy* e nella *numeracy* tra gli individui con genitori laureati e non e tra quelli con più di 100 libri e quelli con meno di 100 libri in casa (ISFOL 2014).

Del resto, da tempo, l'OCSE segnala come l'Italia si trovi in coda a quasi tutti gli altri paesi europei per quanto riguarda la cosiddetta "mobilità sociale", nel senso che fa fatica a slegare i risultati ottenuti dai figli da quelli ottenuti dai genitori. Secondo lo studio *A family affair: Intergenerational Social Mobility across OECD countries* del 2010, in Italia i figli di genitori laureati hanno il 50% di probabilità in più degli altri di laurearsi, mentre i figli di genitori poco istruiti hanno circa il 45% di probabilità in più di non ottenere un diploma di scuola superiore. Queste differenze permangono poi nel mercato del lavoro: i figli di padri laureati hanno in media un reddito superiore del 50% rispetto ai figli di padri con un'educazione inferiore. L'Italia risulta essere uno dei Paesi in cui c'è un maggiore premio in termini di reddito se si proviene da una famiglia di buon livello culturale e una delle maggiori penalizzazioni se la famiglia di provenienza ha un minore livello d'istruzione (OCSE 2010).

Attualmente, quindi, anche se nessuno mette in dubbio che formalmente tutti possano entrare a far parte della classe dirigente, i dati reali mostrano come, nonostante l'accesso alla scuola sia aperto a tutti, il percorso e i risultati scolastici dipendano ancora dai redditi e dai titoli di studio della famiglia di provenienza e che i risultati selettivi dell'istruzione siano dovuti, più che all'operare della meritocrazia, ad ostacoli di ordine economico e sociale. Il segreto di una democrazia che voglia durare «è quello di mantenere aperto il ricambio della classe dirigente, in modo che questa non rimanga il privilegio di una casta chiusa e conservatrice, ma che sia espressione in perpetuo rinnovamento delle migliori forze affioranti da tutti i ceti sociali: e il tramite attraverso il quale si mantiene questo continuo afflusso di correnti sociali rinnovatrici dalle basi verso i vertici, non può essere che la scuola» (Calamandrei, 1955).

Un buon livello generale di istruzione ha una funzione indispensabile: solo con esso le persone possono prendere parte in modo attivo e responsabile alle scelte che una società deve compiere. Ecco perché la democrazia, come sosteneva Calamandrei, è un problema di istruzione: «non si ha vera democrazia laddove l'accesso all'istruzione non è garantito in misura pari a tutti i cittadini: perché, importando necessariamente una diversa cultura una diversa possibilità di partecipazione alla vita politica, il privilegio dell'istruzione si risolve necessariamente in privilegio politico» (Calamandrei, 1946). Una società democratica non può dunque accettare che determinati risultati siano raggiunti da alcuni e non da altri o, peggio, che si rinunci a priori a considerare tali risultati raggiungibili da parte di tutti. Non c'è vera democrazia là dove solo per alcuni c'è la possibilità di diventare cittadini responsabili, mentre la maggior parte è destinata a rimanere nella condizione di suddito.

A tutto ciò si aggiunge anche il costo economico che devono sopportare gli individui e la collettività nel suo complesso a causa della mancata scolarizzazione. Se si considera il differenziale di reddito atteso (come effetto composto da maggiore reddito e maggiore probabilità d'impiego, a parità di altre caratteristiche individuali), l'azzeramento degli abbandoni scolastici potrebbe comportare un incremento del PIL (Prodotto Interno Lordo) nell'ordine di quattro punti percentuali (Checchi, 2010). Anche nelle stime Istat relative al rendimento del capitale umano nazionale, sulla base di un approccio in cui il potenziale di reddito viene associato al conseguimento dei titoli di studio, l'azzeramento dell'abbandono potrebbe tradursi in punti aggiuntivi del PIL (ISTAT, 2014a).

In realtà per la crescita annuale del PIL l'accesso all'istruzione non è molto importante, un paese può crescere molto bene anche se vi sono molte persone analfabete. Il PIL può aumentare anche grazie solo alla preparazione di un ridotto gruppo competente che rende lo stato appetibile per gli investitori stranieri. Un modello di sviluppo incentrato sull'aumento del PIL (ovvero sull'aumento dei beni e servizi prodotti dal sistema economico di un paese in un dato periodo di tempo) può fare a meno di preoccuparsi della distribuzione dell'istruzione; e le di-

suguaglianze sociali possono raggiungere cifre elevatissime anche se il paese è in piena crescita economica. Nel Sudafrica dell'apartheid c'era molta ricchezza ma anche terribili disparità distributive, regime di segregazione e carenze nei servizi sanitari ed educativi (Nussbaum, 2010, 2013). L'alternativa al modello di sviluppo incentrato sulla crescita economica, è quello dello sviluppo umano, che comprende anche elementi legati alla qualità della vita di natura sociale, culturale e politica. Lo sviluppo umano richiede la non separabilità tra progresso economico e progresso civile e quindi la eliminazione delle principali fonti di illibertà come la miseria, la tirannia, l'analfabetismo, la mancanza di assistenza sanitaria e di tutela ambientale, la deprivazione sociale sistematica, l'intolleranza, la mancanza di democrazia (Sen, 1999).

Ed è in questa prospettiva che, da alcuni anni, si pone anche l'Unione Europea. Nel 2009 la Commissione Europea ha pubblicato una comunicazione dal titolo "Non solo PIL- Misurare il progresso in un mondo in cambiamento" con l'obiettivo di integrare e migliorare le informazioni che il PIL è in grado di fornire in merito alla qualità della vita (Commissione Europea, 2009). Nel 2011 il Parlamento europeo nella Risoluzione dell'8 giugno 2011 "PIL e oltre - Misurare il progresso in un mondo che cambia" prende atto della crescente consapevolezza, a livello internazionale, dei limiti del PIL come indicatore del progresso sociale: il PIL è una misura della produzione e non può misurare la sostenibilità ambientale, l'uso efficiente delle risorse, l'inclusione sociale o il progresso in generale. Nella Risoluzione si sottolinea, in particolare, la necessità di sviluppare indicatori supplementari per la misurazione del progresso economico e sociale e della qualità di vita, ritenendo che, nella qualità della vita siano coinvolti fattori importanti quali la salute, l'istruzione, la cultura, l'occupazione, gli alloggi, le condizioni dell'ambiente ecc. (Parlamento europeo, 2011). Nello stesso anno il Comitato del Sistema Statistico Europeo (European Statistical System Committee - ESSC) individua un set di indicatori in grado di dare una rappresentazione quantitativa alla qualità della vita nell'Unione. Il set è organizzato lungo 8 + 1 dimensioni che complessivamente costituiscono il quadro della "qualità della vita". Otto di queste dimensioni si

riferiscono alla capacità delle persone di perseguire il benessere come loro stesse lo definiscono, quindi in base ai propri valori e priorità. L'ultima dimensione si riferisce alla personale percezione della qualità della vita (ISTAT 2016).

È sulla base di tutte queste considerazioni che, per usare le parole di John Rawls, le «risorse per l'educazione non devono essere ripartite esclusivamente o principalmente secondo la loro probabile resa in termini di capacità produttive apprese, ma anche a seconda della loro capacità di arricchire la vita personale e sociale dei cittadini, compresi i meno favoriti tra loro. A mano a mano che una società progredisce, la seconda considerazione diventa sempre più importante» (Rawls, 1971).

10.3 La scuola nella lotta all'abbandono. Ripensare il modo di insegnare

Ma quando e dove nasce il rischio di abbandono? Le cause che portano all'abbandono possono essere diverse, possono essere legate a disturbi specifici all'apprendimento o a disabilità; possono essere strettamente correlate all'ambiente socio-economico dal quale si proviene (famiglie povere o con gravi problematiche); possono essere dovute a problematiche di ordine relazionale e quindi anche relative al territorio di appartenenza. Tali cause, spesso, si mescolano tra di loro. In alcuni casi, poi, è possibile parlare di dispersione nascosta e di dispersione paradossale (Scannavini, 2014). Nel primo caso si tratta della situazione in cui il minore consegue il titolo di studio obbligatorio senza però acquisire le competenze minime, sia in termini tecnici sia a livello di relazioni sociali, rimanendo quindi comunque a rischio di esclusione sociale e professionale. Si parla di dispersione paradossale quando un minore, pur appartenente a un contesto socio-economico stabile, presenta delle difficoltà nel continuare il percorso formativo; in questo caso non è un ambiente familiare culturalmente e/o economicamente fragile a spiegare l'eventuale abbandono degli studi. Il minore potrebbe sentirsi attratto, per esempio, da facili carriere lavorative promosse e pubblicizzate atttraverso i mass media (Scannavini, 2014). Si tratta solo di alcune delle molteplici variabili che possono determinare la dispersione scolastica, quello che è necessario, quindi, è pluralizzare le soluzioni ed essere in grado di modulare tecniche e strategie rispetto ai possibili contesti e situazioni.

Come è noto il fenomeno dell'abbandono colpisce la scuola italiana principalmente nel corso della scuola secondaria di II grado. Il rischio si accumula nel corso della carriera scolastica, attraverso le bocciature, la scelta e il cambio di indirizzo di scuola secondaria (Checchi 2010; Fondazione Giovanni Agnelli 2011). Per ridurre la dispersione bisognerebbe intervenire, quindi, prima di tutto sul passaggio delicatissimo fra scuola secondaria di I grado e scuola secondaria di II grado, mettendo in campo opportune politiche di orientamento.

La maggioranza dei paesi europei considera l'orientamento scolastico e professionale come una delle misure chiave per contrastare il fenomeno dell'abbandono precoce (Commissione Europea, 2014) e le strategie per trattenere il maggior numero di giovani a scuola nel segmento secondario oscillano tra la differenziazione interna ai curricula e il rafforzamento dell'orientamento o ri-orientamento (Lamb et al., 2011), anche in considerazione del fatto che un elevato tasso di abbandono della scuola secondaria rende di fatto più difficile l'aumento del numero dei laureati nella popolazione adulta.

Se, come da più parti si afferma, la sfida della globalizzazione e della competitività deve essere giocata, almeno per Paesi come il nostro, non solo sulla riduzione dei costi d'impresa ma anche e soprattutto sull'alta qualità (e novità) dei prodotti (materiali o immateriali che siano), occorrerà puntare sull'alta qualità della forza lavoro e quindi, in estrema sintesi, su una formazione che abbia un accentuato valore orientativo, capace cioè di promuovere – valorizzando – competenze, attitudini e interessi specifici. Un processo che non può risolversi con interventi sincronico-finali rispetto all'intera esperienza scolastica e formativa di ogni soggetto, o a segmenti unitari di essa, ma dovrebbe aver luogo lungo tutto l'arco di quell'esperienza e, in forma di ri-orientamento, anche durante la vita lavorativa di ognuno. Ciò implica un'offerta formativa, sia nel mondo dell'istruzione/formazione formale che nel mondo del

lavoro, reattiva e flessibile al dinamismo delle professioni e una capacità di innovare le metodologie, le modalità e i luoghi di apprendimento. Nello stesso tempo, per rendere praticabile la personalizzazione della proposta di formazione-orientativa (o ri-orientativa) e dunque per *facilitare uscite e rientri dal e nel sistema formativo* le competenze comunque e ovunque acquisite da ciascun soggetto andrebbero opportunamente *certificate*, nell'ottica di un vero e proprio sistema integrato (Capogna & Ciraci, 2007).

In questa prospettiva quello che è richiesto alla scuola e agli insegnanti è, soprattutto, la capacità di rinnovare e differenziare in modo flessibile e creativo gli itinerari didattici, per renderli non solo più adatti al tempo presente, ma significativi per le esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali affinché possano emergere e maturare le potenzialità di tutti.

L'avere o il formarsi di certe preferenze e il prendere decisioni sulla base di esse è, infatti, una condizione necessaria "per garantire un'autentica libertà di scelta del proprio progetto di vita. Una persona meno abile o meno dotata nell'utilizzare i beni primari per garantirsi le libertà (ad esempio perché disabile mentalmente o fisicamente, perché suscettibile alle malattie, perché vincolata sul piano sociale o biologico dal genere di appartenenza) è in posizione di svantaggio rispetto a un'altra che non soffre analoghe limitazioni, anche se entrambe posseggono lo stesso paniere di beni primari" (Sen, 1992). L'istruzione, o meglio, ricevere un'istruzione adeguata, fa parte della categoria dei "beni sociali primari", cioè quei beni che permettono agli uomini di poter realizzare i propri fini, ma i beni primari in quanto tali non sono costitutivi della libertà ma solo "mezzi" per ottenerla, "l'uguaglianza nel possesso di beni primari o di risorse può coesistere con gravi disuguaglianze nella libertà effettivamente goduta dagli individui" (Sen 1992). Dunque quello che conta non è tanto l'uguaglianza nel possesso di beni primari quanto il grado di libertà di scelta e la concreta opportunità che un individuo possiede di perseguire i propri obiettivi.

Sono queste le ragioni di una progressiva convergenza delle politiche educative europee attorno alle *competenze per l'apprendimento permanen-*

te (Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione in lingue straniere; Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico; Competenza digitale; Imparare a imparare; Competenze sociali e civiche; Senso di iniziativa e imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturale) previste dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006. Competenze ritenute necessarie per la costruzione e il pieno sviluppo della persona, per corrette e significative relazioni con gli altri e per una positiva interazione con la realtà naturale e sociale. (Parlamento Europeo & Consiglio Europeo, 2006).

Oggi un vasto consenso sottolinea la crucialità delle c.d. competenze "trasversali". Competenze digitali, di *problem solving*, comunicative regionali, costituiscono le *skills* ritenute di importanza crescente dalle imprese e dai lavoratori (ISFOL, 2009; Ministero del lavoro e delle politiche sociali – ISFOL, 2012; Unioncamere, 2010). A esse si associano competenze imprenditoriali come la capacità di tradurre le idee in azione, la capacità di innovazione, la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi, sempre più necessarie per promuovere innovazione, crescita e benessere sociale.

In una società che mira a creare cittadini capaci di risolvere problemi complessi, di adattarsi rapidamente alle situazioni che cambiano, di partecipare pienamente e con dignità alla vita sociale, di vivere in modo critico e responsabile, occorre garantire a tutti almeno il raggiungimento di una certa soglia critica di competenze facendo riferimento più che ad un criterio quantitativo (quante risorse, quante ore di lezione, quanti anni di scolarizzazione, ecc.) ad un criterio qualitativo come quello di una estesa nozione di cittadinanza, mettendo ogni allievo, quindi, in condizione di possedere una serie di competenze fondamentali che lo preparino alla vita adulta e sulle quali possa fondare un processo di apprendimento permanente.

Senza negare la presenza di alcuni aspetti problematici che hanno bisogno ancora di chiarimenti e di approfondimenti, qui si vogliono sostenere le ragioni a favore di una svolta culturale nell'ottica delle competenze non come espressione di una crisi dei saperi disciplinari ma, al contrario, per ripensare il sapere disciplinare come strumento per mobilizzare risorse cognitive, personali, sociali, motivazionali. Ben oltre, dunque, le mode culturali che in qualche modo indirizzano, a torto o a ragione, anche le decisioni dei governi, tali questioni vanno sempre più rivelandosi come elementi di importanza cruciale nei processi di incremento dell'efficacia dei sistemi formativi, non solo come fattori di accrescimento della competitività, della produttività e dell'occupazione dei paesi, ma anche di crescita civile e democratica.

È evidente che l'approccio per competenze e il problema del rapporto tra conoscenze e competenze in una prospettiva di *life long learning* richiede non solo di riformulare gli obiettivi di apprendimento, ma anche una profonda trasformazione delle pratiche didattico-valutative degli insegnanti e della visione stessa del processo di insegnamento-apprendimento (Domenici, Biasi, Ciraci, 2014; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013).

Nella pratica didattica un docente per facilitare l'apprendimento e costruire competenze può utilizzare tutte le diverse strategie e tecniche previste dai più importanti modelli pedagogici, curvandole sulle necessità di un determinato contesto di apprendimento e sulle caratteristiche affettive e cognitive degli allievi (Domenici, 2017). Vi sono, tuttavia, alcuni concetti, riconducibili agli autori maggiormente rappresentativi di importanti orientamenti (comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo), che si sono maggiormente consolidati nel tempo e che, anche sulla base dell'evidenza empirica, possono rappresentare punti di riferimento fondamentali in termini di azioni didattiche concrete e in grado di connotare in maniera diversa e strategica il tradizionale "fare lezione": lavorare per problemi; promuovere l'apprendimento "sociale" e valorizzare l'interazione tra pari in classe; favorire una riflessione di tipo metacognitivo e promuovere l'autovalutazione; puntare sull'autoefficacia come motore motivazionale dell'apprendimento; mirare ad un apprendimento significativo e non mnemonico; attivare processi di consolidamento e approfondimento delle conoscenze; creare condizioni significative di coinvolgimento individuale. Azioni didattiche efficaci, come anche la ricerca ha dimostrato (Calvani, 2012; Hattie, 2009), per "tutti" gli allievi e che acquisiscono un'importanza strategica sia nel

processo di costruzione di competenze, sia per evitare processi di marginalizzazione e favorire l'inclusione (Ciraci, 2013; Domenici, 2017).

Come già detto il rischio di abbandono, nella scuola italiana, anche se si accumula nel corso della carriera scolastica, esplode principalmente nel corso del primo biennio della scuola secondaria di II grado, ovvero quello relativo all'obbligo scolastico. A questo riguardo è importante ricordare che l'istruzione obbligatoria, innalzata a dieci anni, nel nostro paese non prevede un biennio unico dopo la scuola secondaria di I grado ma si realizza nel biennio iniziale della scuola secondaria di II grado che continua ad articolarsi in licei, istituti tecnici e professionali, ciascuno con i propri curricoli. Quello che è comune è il profilo in uscita dello studente al termine del biennio che prevede la necessità di far conseguire a tutti i ragazzi che portano a termine il percorso di istruzione obbligatoria, pur in presenza di programmi che rimangono differenti nei differenti indirizzo di studio, almeno il raggiungimento di una soglia culturale uguale per tutti, rappresentata dalle competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente raccomandate dall'Unione Europea (MIUR, 2007). Ed è proprio questo profilo comune che può dare unitarietà alla scuola dell'obbligo, unitarietà fondata non sull'unicità dei programmi, ma sulla omogeneità dei livelli di apprendimento, ed equilibrare le prestazioni del sistema scolastico su tutto il territorio nazionale (Capogna &Ciraci, 2007).

Come abbiamo ripetutamente sostenuto in questo lavoro, il nostro sistema formativo ha dimostrato il proprio fallimento sul tema dell'equità e delle opportunità formative delle fasce più deboli della società. Poiché un sistema di scuole autonome è esposto in misura maggiore al rischio di favorire situazioni di segregazione scolastica, di esclusione e di emarginazione di studenti con difficoltà di apprendimento, è un'importante assunzione di responsabilità da parte dello Stato fare in modo che ogni scuola, pur avvalendosi degli strumenti offerti dall'autonomia scolastica e nel rispetto degli obiettivi che caratterizzano i curricoli dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio, assicuri a tutti i ragazzi che portano a termine il percorso di istruzione obbligatoria almeno quella soglia minima di competenze compatibili con le esigenze del merca-

to del lavoro, della vita sociale e del funzionamento della democrazia. Trovare un equilibrio dinamico tra produttività, equità e diritti di cittadinanza può servire a ridare al diritto all'istruzione la giusta portata che deve avere in una democrazia: "il più importante dei diritti di libertà", "fondamentale garanzia di liberazione sociale" (Calamandrei, 1946) in grado di permettere, come chiede la Costituzione italiana, il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Sulla base di tutte queste considerazioni, pur con il rischio di apparire degli 'ingenui capitati in un paese di furbi' (per usare ancora una volta le parole di Calamandrei), si può continuare a considerare l'istruzione come il più importante dei diritti di libertà della Costituzione italiana perché leva del cambiamento sociale e continuare a sperare che il sistema formativo nel suo complesso possa essere in grado, offrendo percorsi adeguati alle necessità di ognuno, non solo di fornire le competenze necessarie a soddisfare i bisogni di occupazione ad alta qualificazione propri di un'economia postindustriale, ma anche di permettere agli individui di costruirsi delle idee ragionevoli su una vita di qualità, sui loro legittimi diritti e sul modo di difenderli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- CALAMANDREI, P. (1946). Contro il privilegio dell'istruzione. *Il Ponte*, II, 1, 3-14.
- CALAMANDREI, P. (1955). Dieci anni dopo: 1945-1955. Saggi sulla vita democratica italiana. Bari: Laterza.
- Calvani, A. (2012). Per un'istruzione evidence based. Analisi teoricometodologica internazionale sulle didattiche effi caci ed inclusive. Trento: Erickson.
- CAPOGNA, S. & CIRACI, A.M. (2007). Certificazione delle competenze e strategie didattiche. Opportunità formative per l'equità sociale. Roma: Monolite.
- CHECCHI, D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica Economica*, 3/2010, 359-388
- CECCHI, D. (a cura di) (2014). Lost. DISPERSIONE SCOLASTICA: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore. Su: www. weworld.it, www.trentin.cgil.it, www.fga.it
- CIRACI A.M. (2008). E-learning ed equità. Didattica on line e nuove opportunità formative. Roma: Anicia.
- CIRACI, A.M. (2013). La sfida delle competenze per una scuola inclusiva. In L. Chiappetta Cajola & A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp. 125-218). Roma: Armando
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. & CIRACI, A.M. (2013). Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti? Roma: Armando.
- COLOMBO, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, 2/2015, 411-424.
- Commissione bicamerale per l'infanzia e l'adolescenza (2014). *Indagine conoscitiva sulla povertà e il disagio minorile.* Documento conclusivo. Su: http://www.camera.it/

- COMMISSIONE EUROPEA (2010). Comunicazione. EUROPA 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.* Bruxelles, 3.3.2010 COM(2010) 2020. Su: http://eur-lex.europa.eu
- COMMISSIONE EUROPEA (2009). Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo. *Non solo PIL: misurare il progresso in un mondo in cambiamento*. Bruxelles, 20.8.2009 COM(2009) 433 definitivo. Su: http://www.parlamento.it/web/docuorc2004. nsf/8fc228fe50daa42bc12576900058cada/5ec150bb666fd55ac-125761d0037f02c/\$FILE/COM2009_0433_IT.pdf
- COMMISSIONE EUROPEA (2014). EACEA/Eurydice/Cedefop. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Su: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/
- Domenici G. (a cura di) (2017). Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione. Volume Primo. Roma: Armando.
- Domenici G., Biasi V., Ciraci, A.M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 189-218
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla Scuola in Italia* 2011. Bari: Laterza.
- Gallino, L. (2001). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
- HATTIE, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London-New York, Routledge.
- ISFOL (2009). *Rapporto Isfol 2009*. Catanzaro: Rubettino. Su: http://archivio.isfol.it
- ISFOL (2014). PIAAC-OCSE RAPPORTO NAZIONALE SULLE COMPETENZE DEGLI ADULTI.
- Su: http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) (2011). *Rapporto annuale.* La situazione del Paese nel 2010.
- Su: http://www.istat.it/it/archivio/28062
- ISTAT (ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA) (2014a). Il valore monetario dello stock di capitale umano in Italia. Anni 1998-2008.

- Su: https://www.istat.it/it/files/2014/02/Il-valore-monetario-dello-stock-di-capitale-umano.pdf
- ISTAT (ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA) (2014b). BES 2014. IL BENESSERE EQUO E SOSTENIBILE IN ITALIA. Su: https://www.istat.it/
- ISTAT (ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA) (2016). BES 2016. IL BENESSERE EQUO E SOSTENIBILE IN ITALIA. Su: https://www.istat.it/
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J., Sandberg, N. (eds) (2011). *School Dropout* and *Completion: International Comparative Studies* in *Theory* and *Policy*. Dordrecht: Springer.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI ISFOL (2012). XII Rapporto sulla Formazione Continua. Annualità 2010-2011. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- MIUR (2007). Obbligo di istruzione Linee guida (Decreto 22 agosto 2007)
- Su:http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/linee guida211207.pdf
- MIUR Ufficio Statistica e Studi (2017). La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017.
- Su: http://www.miur.gov.it/web/guest/pubblicazioni/-/asset_publisher /6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-nell-a-s-2015-2016-e-nel-passaggio-all-a-s-2016-2017.
- NESSE (NETWORK OF EXPERTS IN SOCIAL SCIENCES OF EDUCATION AND TRAINING) (2009). Early school leaving. Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the European Commission. Su: http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports
- Nussbaum, M.C. (2010). Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- OCSE (2010). A family affair: Intergenerational Social Mobility across OECD countries. Economic Policy Reforms: Going for Growth 2010. Su: www.oecd.org/
- OCSE-PISA (2015). Programme for International Student Assessment. Su: http://www.invalsi.it/, http://www.oecd.org/pisa/

- Parlamento Europeo & Consiglio Europeo (2006). Raccomandazione. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 30.12.2006. (2006/962/CE). Su: http://eur-lex.europa.eu/
- Parlamento europeo (2011). PIL e oltre Misurare il progresso in un mondo che cambia. Risoluzione del Parlamento europeo dell'8 giugno 2011. P7_TA(2011)0264. Su: http://www.europarl.europa.eu/
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SCANNAVINI, K. (2014). L'indagine qualitativa: analisi e prospettive nelle riflessioni degli esperti. In D. Cecchi (a cura di), *Lost. DISPERSIONE SCOLASTICA: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore* (pp. 92-102). Su: www.weworld.it, www.trentin.cgil.it, www.fga.it
- SEN, A. K. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
- SEN, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- STIGLITZ, J. E. (2012). The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers our Future. New York: W.W. Norton & Company.
- UNIONCAMERE (2010). Progetto Excelsior. Sistema informativo per l'occupazione e la formazione. VOLUME 1. *Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità*. Roma: Unioncamere (www.starnet.unioncamere.it)

II. Il fenomeno del drop-out universitario: rilevazioni empiriche sulle variabili emotive, motivazionali e cognitive. Disagio individuale e costo sociale.

di Valeria Biasi

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre"

valeria.biasci@uniroma3.it

II.I Il fenomeno del drop-out universitario: la situazione attuale

Come è purtroppo noto uno degli elementi di criticità peculiare del sistema universitario del nostro Paese risulta essere l'elevato tasso di abbandono precoce degli studi, come evidenziato nell'*Indagine conoscitiva sulla Dispersione scolastica* (Camera dei Deputati, 2014) e ulteriormente confermato da più recenti dati (Domenici, 2016, 2017; Burgalassi, Biasi, Capobianco & Moretti, 2016).

Già nel rapporto OECD Education at a Glance del 2010 viene indicato il fatto che in Italia soltanto il 32,8% degli studenti porta a compimento il percorso universitario, percentuale di circa cinque punti inferiore alla media europea, pari al 38%.

L'abbandono degli studi appare un fenomeno alquanto "precoce", evidenziabile soprattutto nel passaggio tra il primo e il secondo anno: nell'XI Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario Italiano a cura del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU, 2011) si evidenzia come le mancate iscrizioni al II anno si attestino mediamente al 18,2% per le lauree triennali ed al 15,2% per le lauree magistrali a ciclo unico.

Statistiche recenti pubblicate sul Rapporto Biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR, 2016) indicano come il problema cruciale consista nell'abbandono tra il primo ed il secondo anno del corso di studi triennale prescelto. Si riporta la distribuzione delle frequenze percentuali per coorte di immatricolati e per tipo di diploma di maturità conseguito, dalla quale raffigurazione si evince l'elevatissima percentuale di studenti che, provenienti in particolar modo da Istituti Professionali e – subito a seguire - dagli Istituti Tecnici, abbandonano precocemente gli studi (Fig. 1).



Fig. 1 - Frequenze percentuali relative all'abbandono del sistema universitario tra il I e il II anno del percorso di studi per la Laurea Triennale, per coorte di immatricolati e per tipo di diploma di maturità conseguito (ANVUR 2016; Fonte: Elaborazione su dati Anagrafe Nazionale Studenti, MIUR-CINECA).

D'altra parte è noto che l'Italia occupa una posizione decisamente bassa nella compagine Europea (Fig. 2) per la distribuzione percentuale della popolazione dai 25 ai 34 anni in possesso di un diploma di istruzione terziaria (ISCED, 2011, livelli per Paese, Anno 2014).

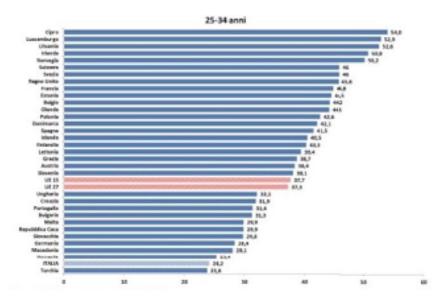


Fig. 2 - Distribuzione percentuale della popolazione dai 25 ai 34 anni in possesso di un diploma di istruzione terziaria (ISCED, 2011, livelli per Paese, Anno 2014; Fonte: Eurostat – Education and Training Statistical Database).

In definitiva la quota di studenti che riescono a completare gli studi universitari intrapresi risulta in Italia circa la metà della corrispondente quota registrata dai Paesi Europei (OCSE), come illustrato nella seguente Tab. 1 relativa all'anno 2013.

	A. Tsosi di Ingresso	B. Tassi di completamento	Laureati attesi (A.x.B)	Laureati effettivi (25-34 anni)
ITALIA*	0,41	0,58	0,24	0,24
OCSE	0,60	0,70	0,42	0,41

Tab. 1 - Tassi di ingresso e di completamento del ciclo di studi per l'Anno 2013 (Fonte: Eurostat – Education and Training Statistical Database; Elaborazioni su dati Anagrafe Nazionale Studenti).

Molteplici studi scientifici hanno sottolineato il ruolo sia dei fattori sociali sia dei fattori emotivi nel co-determinare il fenomeno allo studio (Pritchard & Wilson, 2003).

Affrontando da più punti di vista tali tematiche, molti autori hanno indagato il ruolo di variabili come l'autoregolamentazione della conoscenza nell'influenzare positivamente il rendimento scolastico o le prestazioni accademiche degli studenti (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Heikkila, Niemivirta, Nieminen, & Lonka, 2011) e nel prevenire il fenomeno del drop-out universitario (De Marco & Albanese, 2009).

Ci riferiamo al modello di apprendimento auto-regolato di Pintrich (2004) secondo il quale sono le strategie cognitive e metacognitive che gli individui adottano a permettere loro di raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Tali strategie portano a risultati di apprendimento in termini di conoscenza, comprensione e abilità (Vermunt, 1998).

Partendo da tale costrutto, recenti indagini condotte da Biasi, De Vincenzo e Patrizi (2017) hanno evidenziato, attraverso modelli di regressione, il peso di alcuni fattori predittivi del rischio di drop-out degli studenti universitari tra i quali si annoverano: una condizione di a-motivazione allo studio specifico intrapreso, una inadeguata modalità di elaborazione cognitiva e una scarsa autoefficacia percepita.

In quest'ottica il presente progetto di ricerca intende indagare il ruolo di nuove importanti variabili espressive del *livello di benessere/malessere* (quali ansia, depressione, somatizzazione) che, in collegamento con gli aspetti motivazionali e le strategie cognitive adottate, possono avere notevole influenza nello sviluppo del rischio di drop-out universitario nel corso del primo anno di studi universitari.

Tenendo conto che in letteratura (Hysenbegasi, Hass & Rowland, 2005; Russell & Shaw, 2009; Stallman, 2010; Hunt & Eisenberg 2010; Buchanan, 2012; Geisner, Mallett, & Kilmer, 2012; Ibrahim, Kelly, Adams, & Glazebrook, 2013; Bukhari & Saba 2017) ansia e depressione – quali indici di disagio psicologico - incidono negativamente sui livelli di benessere e generano ricadute negative sulle prestazioni accademiche e considerando, come sopra riportato, che numerosi studi indicano quanto sia importante l'adozione da parte dello studente di specifiche strategie cognitive efficaci per facilitare gli apprendimenti, riteniamo di particolare rilievo sviluppare nell'ambito del presente

progetto di ricerca una procedura di verifica empirica dell'influenza reciproca di tali variabili ("livelli di benessere" – "tipologia di motivazione allo studio" – "strategie cognitive adottate durante il processo di apprendimento") nel favorire o nell'inibire il successo accademico.

11.2 Una ricerca empirica condotta presso l'Ateneo "Roma Tre"

11.2.1 Obiettivi, metodologia, procedura, partecipanti

L'indagine empirica che viene qui presentata è stata volta ad individuare in un'ottica longitudinale la relazione tra alcuni fattori facilitanti il successo accademico degli studenti universitari quali la motivazione allo studio, le strategie cognitive adottate ed i livelli di benessere o malessere espressi da indicatori quali ansia, depressione, somatizzazione.

L'obiettivo specifico dell'indagine qui presentata consiste quindi nell'identificare il ruolo di tali fattori nell'influenzare il fenomeno del rischio di drop-out in modo da poter mettere a punto interventi preventivi e/o di fronteggiamento del problema attraverso specifici servizi di orientamento universitario "in itinere".

Per raggiungere questi obiettivi, sulla base di quadri teorici e della letteratura di ricerca sull'argomento, è stata effettuata un'indagine in ottica longitudinale (con 3 rilevazioni successive a distanza di 6 e 12 mesi dalla prima).

Sono state prese in esame le risposte fornite da 68 studenti iscritti ai vari Corsi di Laurea dell'Ateneo "Roma Tre" che hanno accettato di partecipare ad un ampio sondaggio *online* promosso dal Servizio Universitario di "Counselling e Orientamento" e che hanno completato interamente le tre successive rilevazioni volte ad indagare la loro esperienza accademica nell'arco di un anno: la prima rilevazione si è

¹ Per i risultati analitici dell'indagine si veda V. Biasi, C. De Vincenzo & N. Patrizi (2018). Cognitive strategies, Motivation to learning, levels of Wellbeing and risk of Drop-out: An empirical study with Longitudinal Approach for qualifying "in itinere" University Guidance Services, Journal of Educational and Social Research, 8(2).

svolta, infatti, da gennaio a marzo 2015, la seconda da luglio a settembre 2015, la terza da novembre 2015 a gennaio 2016.

L'età media degli studenti partecipanti è stata di 22 anni e 2 mesi (SD = 5,76); il 57,4 % degli studenti è di genere femminile (39) e il 42,6 % di genere maschile (29).

L'età media dei maschi corrispondeva a 22 anni e 8 mesi (SD=6,11), quella delle femmine a 21 anni e 8 mesi (SD=5,54). Tutti i 68 studenti erano di nazionalità italiana.

La maggioranza dei partecipanti all'indagine (88,2%) ha riferito di aver frequentato come scuola secondaria superiore un liceo, l'11,8% un istituto tecnico. Il voto medio riportato all'esame di maturità è stato di 84/100 (SD= 14,04).

Il 72,1% degli studenti (49) risultava iscritto ad un corso di laurea triennale, mentre il 27,9% (19) ad un corso di laurea magistrale o a ciclo unico.

Alla prima rilevazione, l'85,3% degli studenti (58) ha dichiarato di essere "in corso", invece il 14,7% (10) di essere "fuori corso"; diversamente, alla terza rilevazione, il 94,1% degli studenti ha dichiarato di essere "in corso" (64), mentre il 5,9% di essere "fuori corso" (4).

La media dei voti conseguiti agli esami da parte dell'intero campione degli studenti intervistati è risultata pari a 26,02 (DS=3,28).

In relazione al numero di ore dedicato allo studio, il 44,1% dei partecipanti ha riferito di dedicare 3-4 ore al giorno, il 29,4% 5-6 ore al giorno, il 13,2% 1-2 ore al giorno, il 5,9% 7-8 ore al giorno, il 5,9% meno di un'ora al giorno e l'1,5% più di 8 ore al giorno.

Per quanto riguarda, invece, la frequenza alle lezioni, il 33,8% ha dichiarato di aver frequentato circa il 75% delle lezioni, il 32,4% dei partecipanti riferisce di aver frequentato circa il 100% delle lezioni, l'8,8% il 50% o il 25% e il 16,2% di non aver frequentato.

11.2.2 Le misure

Oltre ad indagare le informazioni socio-anagrafiche, il *background* culturale, la votazione media ottenuta agli esami universitari conseguiti fino alla data delle rilevazioni specifiche, sono stati utilizzati alcuni strumenti di misura concernenti diversi costrutti come di seguito specificato:

a) "Intenzione di *drop out*", rilevata con domande derivate dalla scala di Hardre e Reeve (2003) volte a valutare l'intenzione degli studenti di persistere o di abbandonare gli studi.

Nella presente indagine, agli studenti sarà chiesta la frequenza con cui "pensano di aver sbagliato a scegliere il loro corso di laurea", "pensano di smettere di frequentare il loro corso di laurea", "pensano di cambiare corso di laurea", " pensano di lasciare l'università e fare altro".

Il coefficiente alfa di Cronbach è piuttosto elevato (pari a .79).

b) Livelli di Benessere/Malessere, rilevati attraverso le sottoscale dell'*Adult Self Report* Achenbach, Dumenci & Rescorla, 2003 (*ASR*) che valutano, secondo le categorie del DSM IV, i comportamenti problematici verificatesi nel corso dell'ultimo mese (Lombardo, Mallia, Battagliese, Grano & Violani, 2013).

Le sottoscale di cui è costituito l'*Adult Self Report* (ASR) indagano la presenza di sintomi depressivi, sintomi di ansia, lamentele somatiche, problemi di personalità evitante o antisociale, deficit di attenzione/iperattività. In questo studio, verranno considerate le sottoscale relative alla presenza di sintomi di "ansia", di "depressione" e di "somatizzazione".

I coefficienti di attendibilità alfa di Cronbach risultano buoni: per la sottoscala "Depressione" è risultato pari a .89, per quella "Ansia" .72, mentre per quella "Somatizzazione" .75.

c) "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U)

Tale strumento, sviluppato sulla base della teoria dell'apprendimento autoregolato di Pintrich e validato in Italia da Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015), è utilizzato per misurare la frequenza

con cui gli studenti mettono in atto diverse strategie cognitive. Le proprietà psicometriche sono buone: il coefficiente di Cronbach varia per le sottoscale da .80 a .70.

La SARA-U è costituita da cinque sottoscale, ciascuna composta da tre item in risposta alla domanda "Quando studi, quanto spesso fai le seguenti cose?".

Le sottoscale concernono vari processi cognitivi: estrazione della conoscenza (frequenza con cui gli studenti selezionano le informazioni che considerano più importanti); collegamento della conoscenza (frequenza con cui gli studenti provano a collegare nuove conoscenze con quelle che già possiedono); allenamento della conoscenza (frequenza con cui gli studenti mettono in pratica la loro conoscenza); critica della conoscenza (frequenza con cui gli studenti si pongono domande e criticano quanto appreso, formandosi una propria idea); monitoraggio della conoscenza (frequenza con cui gli studenti monitorano le loro conoscenze).

d) Motivazione allo studio rilevata attraverso la "Scala della Motivazione Accademica" (SMA)

Sviluppata nell'ambito della *Self-Determination Theory* (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1993; Vallerand, Fortier, & Guay1997) e validata in Italia da Alivernini e Lucidi (2008), la versione italiana ha mostrato buone proprietà psicometriche: il coefficiente di Cronbach per le sottoscale varia da .91 a .73. La scala si compone di cinque sottoscale, ciascuna composta da quattro item in risposta alla domanda "Perché Frequenti il Corso di laurea al quale sei iscritto?".

Le sottoscale valutano: la mancanza di motivazione (o a-motivazione): (risposte tipo sono: "Onestamente non lo so"; "Sento che sto sprecando il mio tempo a scuola"); la motivazione esterna ("Per ottenere un maggior prestigio lavorativo più tardi"); la motivazione introiettata ("A causa del fatto che quando riesco a scuola mi sento importante"); la motivazione identificata ("Perché penso che una formazione di scuola superiore mi aiuterà a prepararmi meglio per la carriera che ho scelto");

la motivazione intrinseca ("Perché sperimento piacere e soddisfazione dall' imparare cose nuove").

11.2.3 Risultati

11.2.3.1 Elaborazione dei dati relativi alle variabili emotive e il Rischio di Drop-out

Sono state effettuate delle correlazioni per valutare la relazione tra il rischio di *Drop-out* e le sottoscale relative ai sintomi di ansia, di depressione e di somatizzazione dell'*Adult Self Report*, per tutte e tre le rilevazioni.

Alla prima rilevazione è presente una correlazione positiva e significativa tra il rischio di *drop-out* e i sintomi dello stato di ansia (r = .421, p < .001), tra il rischio di *drop-out* e i sintomi depressivi ($r_{66} = .395$, p < .001) e tra i sintomi depressivi e quelli tipici dello stato di ansia ($r_{66} = .742$, p < .001).

Da ciò si ricava che maggiore è il rischio di *drop-out*, più alti sono i punteggi di ansia e di depressione ottenuti alla prima rilevazione. Inoltre, maggiori punteggi di ansia risultano correlati a più elevati punteggi di depressione.

La medesima relazione si può osservare anche in occasione della seconda rilevazione effettuata dopo circa 6 mesi di tempo: infatti, come indicano le analisi statistiche condotte, maggiore è il rischio di *dropout*, più alti sono i punteggi di ansia (r_{66} = .287, p < .05) e di depressione (r_{66} = .404, p< .001) ottenuti alla seconda rilevazione.

Diversamente, nella terza rilevazione – dopo quindi circa 12 mesi di tempo dall'inizio dell'indagine –, il rischio di *drop-out* non risulta più correlare con i punteggi di ansia, ma resta positiva e significativa la correlazione con i punteggi di depressione (r₆₆ = .495, p <.001). Quindi, alla terza rilevazione, ad un maggior rischio di *drop-out* corrispondono maggiori sintomi depressivi.

La somatizzazione risulta correlare positivamente nei vari tempi di rilevazione con l'ansia (T1: r_{66} = .584, p < .001.; T2: r_{66} = .621, p < .001.; T3: r_{66} = .528, p < .001.) e con la depressione (T1: r_{66} = .585, p < .001.; T2: r_{66} = .694, p < .001.; T3: r_{66} = .428, p < .001.), ma non costituisce una variabile stabile e significativa nell'influenzare il Rischio di Drop-out. Infatti per quanto concerne questa variabile denominata "Somatizzazione" non si evincono correlazioni significative con il Rischio di Drop-out nei vari tempi rilevati (T1: r_{66} = .175, n.s.; T2: r_{66} = .008, n.s.; T3: r_{66} = .179, n.s.).

In sintesi, i risultati finora riassunti hanno evidenziato come un maggiore rischio di abbandono del percorso di studi universitario sia significativamente correlato inizialmente a punteggi di ansia e di depressione maggiori. Nel corso della terza rilevazione, condotta dopo circa 1 anno di tempo, si è evidenziato però un rischio di *drop-out* strettamente correlato alla sola presenza di *depressione*, quale variabile più rilevante.

Sono state inoltre effettuate alcune analisi della varianza a misure ripetute (ANOVA) per comparare i punteggi ottenuti dai 68 partecipanti nelle varie dimensioni dell'*Adult Self-Report* (ansia, depressione, somatizzazione) nel corso delle tre differenti rilevazioni.

Si osserva a tale proposito un effetto statisticamente significativo nella dimensione "Ansia" nelle tre rilevazioni ($F_{2,134}$ = 3,372; p<.05) nel senso di una progressiva diminuzione dei punteggi di ansia ottenuti alla prima rilevazione (M=13,69 DS=2,74) rispetto a quelli ottenuti alla terza rilevazione (M=12,98 DS= 2,63).

Per quanto riguarda i punteggi di depressione, non si evidenziano differenze statisticamente significative nei tre tempi (T1= 20,78; T2= 21,12; T3= 21; $F_{2,134}$ = .288, n.s.).

Anche per quanto riguarda invece i punteggi relativi alla variabile "Somatizzazione", non si evidenziano differenze statisticamente significative nei tre tempi di rilevazione (T1= 13,16; T2= 13,07; T3= 12,96; $F_{2,134}$ = .246, n.s.).

In sintesi, il rischio di *Drop-out, come mostrato precedentemente*, appare correlato significativamente soprattutto ad alti e costanti livelli di *depressione*, i quali costituiscono, come sappiamo, un'importante forma di *distress o stress nocivo* e un rilevante *indice di disagio psicologico*, con ricadute negative sulle *performances* individuali, comprese quelle accademiche.

La variabile ansia, invece, come abbiamo già illustrato, appare correlata in modo significativo all'inizio della rilevazione, ossia dell'anno di studio, ma non rimane costante nel corso delle tre rilevazioni, anzi decresce nel tempo assumendo un minor peso nel co-determinare il fenomeno del rischio di drop-out.

11.2.3.2 Elaborazione dei dati relativi alle variabili Motivazionali, Cognitive e il Rischio di Drop-out

Sono state effettuate delle correlazioni per valutare la relazione tra il rischio di *Drop-out* e e la motivazione allo studio e tra il rischio di *Drop-out* e le strategie cognitive utilizzate dagli studenti nel corso di tutte e tre le rilevazioni espletate in successione (ossia ai Tempi T1, T2 e T3).

Per quanto riguarda la *motivazione allo studio*, si osserva al tempo T1, una correlazione positiva tra il rischio di drop-out e l'amotivazione (r_{66} = .353, p < .001), tra il rischio di drop-out e la motivazione esterna (r_{66} = .270, p < .05), tra il rischio di drop-out e la motivazione introiettiva (r_{66} = .246, p < .05).

In sintesi possiamo indicare come un maggiore rischio di drop-out sia significativamente associato a maggiori punteggi di amotivazione, di motivazione esterna e introiettiva.

Per quanto riguarda la seconda rilevazione, si continua ad osservare una relazione statisticamente significativa e positiva tra il rischio di *drop-out* e l'amotivazione (r_{66} = .545, p < .001).

Come è comprensibile a questo punto, sono presenti relazioni statisticamente significative e negative tra il rischio di *drop-out* e la motivazione identificativa ($r_{66} = -.371$, p < .001) e tra il rischio di *drop-out* e la motivazione intrinseca ($r_{66} = -.334$, p < .05).

Quindi, in sintesi, maggiori punteggi di rischio di *drop-out* sono correlati a punteggi di amotivazione più elevati e, come prevedibile, a punteggi di motivazione identificativa ed intrinseca più bassi.

Per quanto riguarda la terza rilevazione (Tab. 2), si osservano relazioni statisticamente significative e positive tra il rischio di *drop-out* e l'amotivazione (r_{66} = .628, p < .001) e tra il rischio di *drop-out* e la motivazione esterna (r_{66} = .443, p < .001); al contrario, è presente una relazione statisticamente significativa e negativa tra il rischio di *drop-out* e la motivazione identificativa (r_{66} = -.491, p < .001) e tra il rischio di *drop-out* e la motivazione intrinseca (r_{66} = -.489, p < .001).

Motivazione allo studio		T3 Drop-Out
Esterna	Correlazione di Pearson	,443**
	Sig. (2-code)	,000
Introiettiva	Correlazione di Pearson	,021
	Sig. (2-code)	n.s.
Amotivazione	Correlazione di Pearson	,628**
	Sig. (2-code)	,000
Identificativa	Correlazione di Pearson	-,491**
	Sig. (2-code)	,000
Intrinseca	Correlazione di Pearson	-,489**
	Sig. (2-code)	,000

Tab. 2 - Correlazioni tra rischio drop-out e motivazione allo studio al tempo T3

In definitiva, si conferma anche alla terza rilevazione che maggiori punteggi di *drop-out* sono correlati a punteggi di amotivazione e motivazione esterna più elevati e, allo stesso tempo, a punteggi di motivazione identificativa ed intrinseca più bassi.

Come sopra indicato, sono state inoltre effettuate delle correlazioni per valutare la relazione tra il rischio di *Drop-out* e le strategie cognitive utilizzate dagli studenti per tutte e tre le rilevazioni successive.

Per quanto riguarda le strategie cognitive, si rileva che al tempo T1 non ci sono relazioni statisticamente significative con il rischio di *drop-out*.

Al tempo T2 è presente una correlazione negativa, statisticamente significativa, tra il rischio di *drop-out* e l'allenamento della conoscenza ($r_{66} = -.367$, p < .001) e tra il rischio di *drop-out* e il monitoraggio della conoscenza ($r_{66} = -.275$, p < .05).

Quindi, maggiore è il rischio di drop-out, minori saranno i punteggi ottenuti dagli studenti nelle strategie cognitive di allenamento e monitoraggio della conoscenza.

Anche alla terza rilevazione (Tab. 3), è ancora presente e statisticamente significativa una correlazione negativa, tra il rischio di *drop-out* e l'allenamento della conoscenza (r_{66} = -.375, p < .001) e tra il rischio di *drop-out* e il monitoraggio della conoscenza (r_{66} = -.278, p < .05).

Quindi, in sintesi, maggiore è il rischio di drop-out, minori saranno i punteggi ottenuti nelle strategie cognitive di allenamento e monitoraggio della conoscenza.

Strategie Cognitive		T3 Drop-Out	
Estrazione	Correlazione di Pearson	-,191	
	Sig. (2-code)	n.s.	
Critica	Correlazione di Pearson	-,012	
	Sig. (2-code)	n.s.	
Allenamento	Correlazione di Pearson	-,375**	
	Sig. (2-code)	,002	
Collegamento	Correlazione di Pearson	-,169	
-	Sig. (2-code)	n.s.	
Monitoraggio	Correlazione di Pearson	-,278*	
	Sig. (2-code)	,022	

Tab. 3 - Correlazioni (r di Pearson) tra rischio drop-out e strategie cognitive al tempo T3

In definitiva, maggiore è il rischio di drop-out, minori sono risultati i punteggi ottenuti nelle strategie cognitive di allenamento e monitoraggio della conoscenza, nel corso delle ultime due rilevazioni (ossia ai tempi T2 e T3).

11.3 Conclusioni e Discussione

In conclusione, i dati presentati in questa sede, espressi in un'ottica longitudinale, confermano la presenza di una stretta correlazione tra il rischio di drop-out e la presenza di sintomi di ansia e depressione: un maggiore rischio di abbandono del percorso di studi universitario è significativamente correlato quindi a punteggi di ansia e di depressione maggiori, ottenuti dal gruppo di studenti intervistati in una prima rilevazione (cosiddetta al tempo T1).

Grazie proprio a questa tipologia di studio che segue un'ottica longitudinale, si è potuto mettere in evidenza come gli stessi studenti nel corso della terza rilevazione, condotta dopo circa 1 anno (al cosiddetto tempo T3), evidenziano un rischio di *drop-out* strettamente correlato alla presenza di *depressione*, non più di ansia. Si è potuto infatti rilevare che vi è una significativa riduzione dei punteggi di ansia tra la prima rivelazione e la terza rilevazione, mentre i livelli di depressione restano costanti ed elevati.

Per quanto concerne la variabile somatizzazione invece non si sono evinte correlazioni significative con il rischio di Drop-out nei vari tempi considerati.

Possiamo quindi identificare nella variabile "Depressione" una dimensione stabile e costante nello sviluppo del rischio di drop-out, dimensione chiaramente espressiva di disagio individuale e, come sappiamo, diffusa nel contesto sociale contemporaneo.

Dal calcolo delle correlazioni effettuate per valutare la relazione tra il rischio di *Drop-out* e le strategie cognitive utilizzate e tra il rischio di *Drop-out* e la motivazione allo studio per tutte e tre le rilevazioni, si evince che, in definitiva, maggiore è il rischio di drop-out, minori sono

risultati i punteggi ottenuti nelle strategie cognitive di *allenamento e monitoraggio della conoscenza*: questa relazione è confermata nel corso delle ultime due rilevazioni.

Per quanto riguarda la motivazione allo studio, si può osservare come al tempo T1, maggiori punteggi di *drop-out* siano correlati a punteggi di *amotivazione* più elevati e, come prevedibile, a punteggi di motivazione identificativa ed intrinseca più bassi.

In definitiva, al termine delle tre rilevazioni, cioè dopo un anno di tempo, si conferma che maggiori punteggi di *drop-out* sono correlati a punteggi di *amotivazione* e *motivazione* esterna più elevati e, allo stesso tempo, a punteggi di motivazione identificativa ed intrinseca più bassi.

In conclusione, il rischio di *Drop out* risulta correlato soprattutto ad *alti livelli di depressione* (*distress*), da una parte, a *scarse competenze* nelle strategie cognitive di allenamento e monitoraggio della conoscenza e ad alti livelli di amotivazione e motivazione esterna, dall'altra.

A livello interpretativo possiamo ritenere – sulla base dei dati emersi - che le maggiori difficoltà incontrate nell'inserimento nella vita accademica siano dovute in particolare a deficit di orientamento in entrata, con evidente carenza di motivazione allo studio specifico intrapreso, da cui derivano verosimilmente gli elevati punteggi registrati per la variabile "Amotivazione" ossia l'assenza di motivazione specifica per gli studi in corso.

Si aggiunge peraltro un deficit nell'adozione di strategie cognitive funzionali all'autoregolazione dell'apprendimento, innestate su un assetto emotivo fragile già caratterizzato da crescenti livelli di ansia e depressione.

Questi quadro emotivo-motivazionale e cognitivo non permette in realtà il perseguimento del successo accademico e, già nel giro di un anno, si rileva come si sia sviluppato un pensiero di abbandono degli studi e un rischio vero e proprio di *drop-out*.

Tale consapevolezza porta probabilmente ad una diminuzione dei livelli di ansia - ossia ad una diminuzione del vissuto di timore ed incertezza per i possibili risultati conseguibili - ma lascia un persistente stato depressivo, che introduce ad un atteggiamento di rassegnazione e

rinuncia nel perseguire lo scopo e può aprire la strada ad uno stato di alienazione e disimpegno. Oltre ad un notevole disagio psicologico personale ciò comporta un probabile costo sociale in termini di abbassamento delle percentuali di laureati, minori opportunità di occupazione futura e minori chances di sviluppare professionalità specializzate e tendenzialmente meglio remunerate, eventuale crescita dei problemi di disadattamento sociale compresi, ad esempio, i comportamenti antisociali.

Come si evince facilmente dalle statistiche ufficiali ISTAT del 2017 (Fig. 3 e 4) l'incidenza del fenomeno dell'abbandono precoce degli studi è massima per le Famiglie a basso reddito con stranieri, in cui circa un giovane su tre abbandona gli studi prima del diploma, seguono le Famiglie a basso reddito di soli italiani. Abbandoni inferiori al 4% si registrano nei gruppi con reddito superiore alla media (Famiglie della Classe dirigente, delle pensioni d'argento e delle Famiglie di impiegati). Tali disparità si accentuano nei contesti del Mezzogiorno dove si sfiorano percentuali di abbandono del 44,8% per le Famiglie a basso reddito con stranieri, e del 25% per le Famiglie a basso reddito di soli italiani. In sintesi nel 2016 i giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi sono stati 575mila, ciò corrisponde ad un valore del 13,8% decisamente più alto rispetto al tasso medio della Ue pari al 10,7%, anche se ridotto rispetto al 2008 in particolare in ragione del generale recente, e non meno preoccupante, effetto di riduzione delle iscrizioni medesime ai vari corsi di studio.

Inoltre, la relazione tra abbandono degli studi e occasioni di occupazione risulta diversa nei vari gruppi sociali (Fig. 4): il tasso di occupazione dei giovani early school leavers si mantiene più elevato per i giovani cosiddetti blue collar, per quelli delle Famiglie di operai in pensione, delle Famiglie a basso reddito con stranieri. Tale occupabilità scende decisamente per i giovani early school leavers appartenenti a Famiglie a basso reddito di soli italiani e per le Famiglie costituite da anziane sole e giovani disoccupati.

Come si rileva facilmente nel quadrato in alto a sinistra della Fig. 4, gli early school leavers provenienti da Famiglie della Classe dirigente, dalle Famiglie di impiegati, dalle Famiglie tradizionali di provincia e

dalle Famiglie con Pensioni d'argento sono in numero decisamente più basso e registrano un tasso di occupazione più elevato.

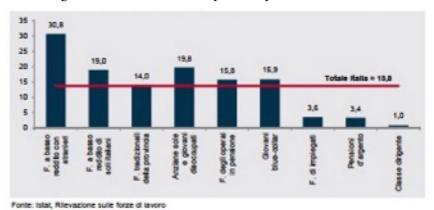


Fig. 3 - Giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi per gruppo sociale (incidenze percentuali; ISTAT – Rapporto annuale 2017).

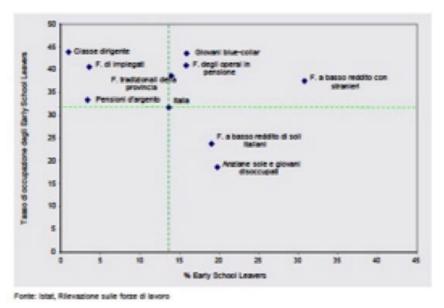


Fig. 4 - Giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi per tasso di occupazione e gruppo sociale (incidenze percentuali; ISTAT – Rapporto annuale 2017).

Infine possiamo segnalare, come si evidenzia nella Fig. 5, la distribuzione percentuale dei giovani di 15-29 anni che risultano nel 2016 impegnati in processi di istruzione/formazione oppure in stato di non occupati e non in formazione (cosiddetti Neet) oppure regolarmente occupati. Lo stato dei Neet, particolarmente frustrante e alienante, rappresenta una categoria a rischio per il benessere sia individuale sia sociale: vi troviamo infatti molti giovani che hanno abbandonato precocemente la scuola o altri percorsi formativi e che provengono da Famiglie appartenenti alle fasce sociali più deboli.

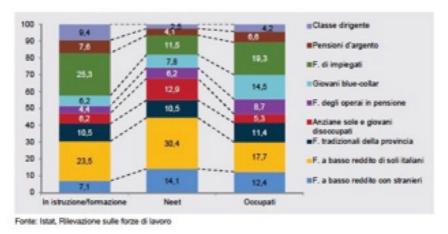


Fig. 5 - Giovani di 15-29 anni in istruzione/formazione, Neet e occupati per gruppo sociale (incidenze percentuali; ISTAT – Rapporto annuale 2017).

È chiaro a questo punto che vi è una drammatica urgenza di un rafforzamento delle politiche generalizzate di promozione del diritto agli studi.

Vi è inoltre la necessità di un miglioramento dei percorsi di orientamento a scuola in chiave diacronico-formativa, di orientamento pre-universitario e in entrata all'università (Domenici, 2009): nel delicato periodo degli studi universitari molto in realtà potrebbe essere fatto per aiutare e sostenere gli studenti nella riduzione del *distress*, che genera sostanzialmente – come sopra riportato – alti livelli di disagio in termine di depressione individuale e alti rischi di costo sociale.

Interventi specifici a tale proposito sono stati attuati ad esempio attraverso i servizi universitari di *Counselling Orientativo*, i quali appaiono determinanti nel fornire agli studenti un'opportunità sia di sostegno emotivo sia di maggior consapevolezza delle proprie abilità e attitudini (Buchanan, 2012; Monti, Tonetti & Ricci Bitti, 2014; Biasi, Mallia, Menozzi & Patrizi, 2015; Biasi, Cerutti, Mallia, Menozzi, Patrizi, & Violani, 2017).

Biasi, Patrizi, Mosca e De Vincenzo (2016) hanno recentemente dimostrato l'efficacia di un servizio di *counselling* universitario per 66 studenti che ne hanno usufruito (gruppo sperimentale), i quali hanno registrato, al termine dell'intervento, una diminuzione dei sintomi di *distress* psicologico, tra cui ansia e depressione, rispetto ad un gruppo di controllo costituito da 44 studenti in lista di attesa che, per motivi organizzativi, hanno usufruito del servizio nel semestre successivo. Sono stati registrati effetti positivi di recupero nel percorso di studi da parte del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

È inoltre risultato particolarmente efficace, sempre nell'ambito dei servizi universitari forniti agli studenti, offrire un servizio di *Consulenza Universitario per l'Orientamento "in itinere"*, condotto attraverso specifici *colloqui di orientamento* (Biasi, Patrizi, De Vincenzo & Mosca, 2017) al fine di favorire un effettivo recupero nel percorso di studi. In questo caso 80 studenti hanno usufruito del colloquio di orientamento (gruppo sperimentale) ed hanno registrato, al termine dell'intervento, un recupero statisticamente significativo nel percorso di studi rispetto al gruppo di controllo costituito da 52 studenti in lista di attesa, i quali hanno comunque usufruito del medesimo servizio nel semestre successivo.

Tali interventi di consulenza risultano efficaci quando centrati in modo combinato sia sul sostegno emotivo, sia su processi di ri-orientamento centrati sulle reali motivazioni individuali, sia sullo sviluppo di strategie cognitive di studio più efficaci.

Sulla base delle evidenze empiriche emerse riteniamo sia utile, per fronteggiare lo sviluppo del rischio di drop-out universitario, delineare interventi specifici nell'ambito in particolare dei Servizi di Orientamento Universitario "in itinere". Tali interventi devono però agire contemporaneamente sul miglioramento dei livelli di benessere attraverso il sostegno emotivo, sulla ridefinizione delle scelte del percorso di studio in linea con le motivazioni personali e la consapevolizzazione delle stesse anche attraverso forme di empowerment per il rinforzo della percezione di auto-efficacia, sullo sviluppo di adeguate strategie cognitive e di autoregolazione dell'apprendimento attraverso l'elaborazione di un metodo funzionale di studio.

Tali percorsi di orientamento formativo "in itinere" potrebbero essere messi a disposizione degli studenti che ne facciano richiesta ed affiancare - secondo le necessità dello studente - i vari tipi di supporto didattico tra i quali si annoverano sia l'allestimento di corsi per il recupero di crediti (Obblighi Formativi Aggiuntivi), sia la presenza di tutoraggio e/o di strategie didattiche individualizzate on-line.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACHENBACH, T. M., & RESCORLA, L. A. (2003). *Manual for the ASEBA adult forms & profiles*. Burlington, VT, USA: Research Center for Children, Youth, & Families, University of Vermont.
- ALIVERNINI, F., & LUCIDI, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- ANVUR (2016). Rapporto Biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca. www.anvur.org/attachments/article/1045/Rapporto_ANVUR_SINTESI_20~.pdf
- BIASI, V., CERUTTI, R., MALLIA, L., MENOZZI, F., PATRIZI, N., & VIOLANI, C. (2017). (Mal)Adaptive Psychological Functioning of Students Utilizing University Counseling Services. *Frontiers in Psychology*, Front. Psychol., 15 March | https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00403
- BIASI, V., DE VINCENZO C., & PATRIZI, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research, 18, 181-198.
- BIASI, V., DE VINCENZO C., & PATRIZI, N. (2018). Cognitive strategies, Motivation to learning, levels of Wellbeing and risk of Drop-out: An empirical study with Longitudinal Approach for qualifying "in itinere" University Guidance Services. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2).
- BIASI, V., MALLIA, L., MENOZZI, F., & PATRIZI, N. (2015). Adaptive functioning and behavioral, emotional and social problems of Italian university students: Indications for the University Counseling Services. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 205, 66-69.

- BIASI, V., PATRIZI, N., DE VINCENZO C., & MOSCA, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: una indagine sperimentale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 215-228.
- BIASI, V., PATRIZI, N., MOSCA, M., & DE VINCENZO, C. (2016). The effectiveness of university counselling for improving academic outcomes and wellbeing. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-10.
- BUCHANAN, J. L. (2012). Prevention of depression in the college student population: a review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(1), 21-42.
- BUKHARI, S. R., & SABA, F. (2017). Depression, anxiety and stress as negative predictors of life satisfaction in university students. *Rawal Medical Journal*, 42(2), 255-257.
- Burgalassi, M., Biasi V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Italian Journal of Educational Research*, 17, 105-126.
- CAMERA DEI DEPUTATI (2014). Indagine conoscitiva sulla Dispersione scolastica. http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/c07_dispersione/2014/10/21/leg.17.stencomm.data20141021. U1.como7.indag.co7_dispersione.ooo8.pdf
- CNVSU (2011). XI Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario Italiano a cura del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario.
- DE MARCO, B., & ALBANESE, O. (2009). Le competenze autoregolative dell'attività di studio in comunità virtuali. Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 4(2), 123-139.
- DISETH, A., & KOBBELTVEDT, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
- Domenici, G. (2009). Manuale dell'orientamento e della didattica modulare. Roma-Bari: Laterza.

- DOMENICI, G. (2016). Istruzione, ricerca e cultura: si riparte da queste per una nuova Rinascenza? (Education, Research and Culture: Does a New Rebirth Start from These Elements?). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 13, 11-21.
- DOMENICI, G. (A CURA DI). (2017). Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Volume Primo e Volume Secondo. Roma: Armando.
- GEISNER, I. M., MALLETT, K., & KILMER, J. R. (2012). An examination of depressive symptoms and drinking patterns in first year college students. *Issues in mental health nursing*, 33(5), 280-287.
- HARDRE, P. L., & REEVE, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347.
- HEIKKILA, A., NIEMIVIRTA M., NIEMINEN, J., & LONKA, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61, 513-529.
- Hysenbegasi, A., Hass, S. L., & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 8(3), 145.
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and helpseeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3-10.
- IBRAHIM, A. K., KELLY, S. J., ADAMS, C. E., & GLAZEBROOK, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of psychiatric research*, 47(3), 391-400.
- ISTAT Rapporto annuale 2017. *Il mercato del lavoro: la lenta ripresa e le disparità nei gruppi sociali* (https://www.istat.it/it/files/2017/05/RA2017_cap4.pdf)
- LOMBARDO, C., MALLIA, L., BATTAGLIESE, G., GRANO, C., & VIOLANI, C. (2013). Perfectionism mediates the relationship between insomnia and depressive symptoms. *Sleep and Biological Rhythms*, 11(2), 90-98.
- Manganelli S., Alivernini F., Mallia L., & Biasi V. (2015). The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale University" (SRKS-U) / Sviluppo e proprietà psicometriche della "Scala di Auto-Regolazione degli

- Apprendimenti Università" (SARA-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 12,* 235-254.
- MONTI, F., TONETTI, L., & RICCI BITTI, P. E. (2014). Comparison of cognitive-behavioural therapy and psychodynamic therapy in the treatment of anxiety among university students: an effectiveness study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 233-244.
- OECD (2010). Highlights from Education at a Glance. Paris: OECD.
- PINTRICH, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- PRITCHARD, M. E., & WILSON, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of college student development*, 44(1), 18-28.
- RICHARDSON, M., ABRAHAM, C., & BOND, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 353-387.
- Russell, G., & Shaw, S. (2009). A study to investigate the prevalence of social anxiety in a sample of higher education students in the United Kingdom. *Journal of Mental Health*, 18(3), 198-206.
- STALLMAN, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence of concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159–172.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- VERMUNT, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171.

Indice analitico

A	В
Abbandono, 51, 56, 69	Badanti (e colf), 48, 50-52, 56, 58, 60, 62
degli studi, 176, 187, 101, 102	Badantato, 48, 49
scolastico, 128, 154, 156, 162, 164, 167, 168,	Benessere,
170, 183 Abilità, 145, 190, 205 sociali (recupero di), 91 Adolescenti, 18, 93-97, 125, 127, 131	livelli di, 107, 127, 128, 146, 190, 191, 193, 206 sociale, 133, 171, 179, 204 personale, 176, 204 Bisogni Educativi Speciali (BES), 143, 172
Adolescenza, 93-95, 98, 106, 110, 153, 169 stereotipi dell', 110	Bullismo, 96, 125-134, 155, 162
Adult Self Report (ASR), 193, 195, 196	diretto, 127, 130-132 indiretto, 127, 130-132
Aggressività, 126, 134, 140, 161	Bullo, 132
Alterità, 38-40, 77, 88-90	
Ansia, 190, 191, 193, 195-197, 200, 201	C
Apprendimento/i, 19-21, 53, 140, 142, 145,	Chat, 127
152, 154, 155, 157, 160, 161, 163, 173,	Cinematografia, 87, 89
178, 190, 193	esempio cinematografico, 81, 83, 85, 87, 89
difficoltà negli, 140 livelli di, 158	Cittadinanza, 11, 12, 33, 44, 52
processo di, 22	competenze chiave di, 181
permanente, 179, 181	diritto di, 62, 141, 151
Arte, 28, 68, 91	estera (o non italiana), 16, 17, 19, 20, 25, 169
contemporanea, 81	formazione alla, 140, 153, 173, 181, 182
Asservimento, 43	italiana, 151, 169, 170 Civilizzazione, 85
Assistenza, 47, 49, 51, 53, 57, 175	processo di, 133
familiarizzazione dell', 50	Coesione sociale, 33, 168
Assoggettamento, 41	Colloqui di orientamento, 205
Attitudine/i, 58, 83, 161, 177, 205	Colpevolizzazione, 51, 82, 83, 88
Autoefficacia, 180, 190	Competenze, 57, 59, 148, 153, 160, 169,
Autonomia, 109, 123	170, 177-179, 181, 182
pedagogia dell', 111	del docente, 157, 160, 161, 179, 180
Autoregolazione dell'apprendimento, 201,	dell'allievo, 139, 144, 145, 152, 161, 171, 201
207	Comportamento aggressivo, 126, 134
Autorità, 79, 126	condizioni favorenti il, 133
Autonomia scolastica, 142, 182	fronteggiamento del, 133
Autostima, 155	prevenzione del, 128, 133

Comportamento, 65, 84, 99, 102, 105, 125,	Deresponsabilizzazione, 132, 133
126	Devianza sociale, 125, 126, 132, 161, 168
antisociale, 202	Didattica, 21, 140, 145, 157, 180
deviante, 125, 126	laboratoriale, 134
pro-sociale, 133	Diritti, 35, 37, 79, 81, 91, 105, 125, 153, 182
Comunicazione, 15, 23, 25, 29, 32, 36, 56,	umani, 39, 159, 182
65, 66, 76, 83, 89, 90, 131, 155, 175	del cittadino, 39, 182
Comunità, 14, 34, 35, 47, 48, 53, 70, 75,	dei minori, 21
84, 85, 88, 92, 99, 105, 115, 116, 141,	Disabile, 53, 116, 121, 178
153, 155, 156 Condivisione, 107, 128, 139, 161, 163	Disabilità, 103, 113, 114, 121, 162, 176
Condotte aggressive, 125	intellettiva, 113, 117, 119
Conflitto sociale, 84	Disabilitazione, 114, 115, 121
	Disagio, 42, 52, 54, 84, 94, 99, 107, 108, 121
Conformismo, 124, 132, 135,	a scuola, 125, 127, 129, 131,
Conoscenza, 68, 89, 101, 190	del politicamente scorretto, 84
estrazione della, 194	dell'invisibilizzazione, 55, 57
collegamento della, 194 allenamento della, 194, 199	della "razzializzazione", 55, 57
critica della, 194	individuale, 132, 200, 202, 204
monitoraggio della, 194, 199-201	psicologico, 190, 197, 202
Contesto, 23, 33, 35, 37, 53, 56, 64, 66, 76,	sociale, 81, 83, 167 spaziale, 63, 64, 69-73
82, 85, 86, 88, 91, 105, 119, 128, 131,	nell'esperienza spettatoriale, 82, 83, 88
133, 152, 153, 163, 176, 180	Disimpegno morale, 132
sociale, 35, 82, 105, 119, 200	Disturbi, 102, 125, 128, 143, 144, 176
culturale, 162	specifici dell'apprendimento (DSA), 143, 144,
microculturale, 162	176
Correlazione/i, 195, 197, 198-200	da deficit di attenzione, 125, 193
Costo sociale, 202, 204	da comportamento dirompente, 125
Counselling Universitario per	Dispersione, 140-142, 145, 152-154, 157, 161
l'Orientamento, 205	nascosta, 176
Crescita economica, 168, 175	paradossale, 176
Curricula scolastici, 23	scolastica, 139, 144, 149, 151-154, 157-159, 165, 168, 169, 177, 187
con intento interculturale, 21	Distress, 197, 201, 204, 205
Cultura, 14, 15, 17, 22, 28, 33-35, 66, 81,	Distribuzione territoriale della
88, 90, 134, 143, 158, 160, 174, 175	popolazione, 13
globale, 32	Disuguaglianze urbane, 63, 65, 67, 69, 73
"minoritaria", 35	Diversità culturale, 23
Cyberbullismo, 129-134	approfondimento della, 23
	e differenza, 33, 34
D	Docente, 105, 133, 180
Danno economico, 167, 169, 179, 181	ruolo del, 190
Democrazia, 173-175, 182	atteggiamento del, 161
Depressione, 190, 191, 193, 195-197, 200,	Drop-out, 190, 193, 198, 201
201, 204, 205	scolastico, 9, 128, 149-151, 154, 156, 162, 164
Depersonalizzazione, 133	universitario, 187, 190, 205
T	rischio di, 191, 195-201, 205

E	I
Economia domestica, 43-45	Identità, 14, 31, 120
di sussistenza, 45 non osservata, 45	collettiva, 34, 35 culturale, 40
Educazione, 11, 13, 19, 23, 142	Ideologie, 38
Early school leavers, 166, 202	fine delle grandi, 38
Emarginazione, 181	Immigrati/e, 16, 23, 49, 68-70, 82, 83, 155
Emigrazione, 11, 12, 26	donne, 43, 51, 53, 55
Empatia, 82, 89, 126, 134	Immigrazione, 12, 18, 20, 26, 37, 46, 47, 51
Empowerment, 154, 206	Impairment, 117, 121
Esclusione, 63, 64, 66, 139, 140, 147, 148,	Inclusione,
151, 154, 158, 161, 162, 170, 172,	attiva, 64 politiche di, 64
176, 181	scolastica, 139, 141, 143
Estrattivismo turistico, 74	sociale, 140, 157, 175
Evidenza/e empiriche, 180, 205	Index, 162, 163
F	Indicatore/i, 45, 50, 73, 145-148, 152-154, 157, 158, 161, 162, 167, 172, 175, 191
Famiglia, 23, 51, 53, 56-58, 98, 152, 157, 173	Individualizzazione, 59, 64, 157, 160
Fattori, 34, 102, 107, 142, 148, 152, 175,	processo di, 180
180, 189	Innovazione, 145, 154, 179
di rischio, 102, 126, 190, 191 protettivi, 107, 191	Insegnanti, 22, 93, 102, 144, 145, 155, 162, 178, 180
Florence Bullying/Victimization Scale	Interconnettività sociale, 120
(FBVS), 129-131	Integrazione, 13, 26, 49, 74
Florence Cyberbullying/ Cybervictimization Scale (FCBVS),	di alunni stranieri, 18-20
129-131	europea, 23
Formazione,	scolastica, 144, 160 Interazione scuola e famiglia migrante, 23
continua, 145, 146	Interculturale,
tecnica, 19	educazione, 17, 22
professionale, 148, 150, 159, 161, 167, 170-172	approccio, 20
Frustrazione, 126	Interesse/i, 87, 102, 156, 177
tolleranza della, 135	Interistituzionale,
G	ottica, 144
	intervento, 144 raccordo, 144
Globalizzazione, 32, 35-37, 40, 64, 84, 177 neoliberista, 64	Interistituzionalità (lavoro di rete di
Glocal, 32, 35, 36	scuole), 158
Glocalizzazione, 32	Internet, 115, 127, 131
Gregari, 132	Intervento,
Gruppo, 18, 34, 98, 101, 116, 128, 132, 152,	di consulenza, 205, 206
161, 171, 174, 179, 200, 205	didattico, 134 educativo, 8, 132-135
sociale, 203, 204	Intolleranza, 175

Insegnamento nella madre lingua, 23 Iperprotezionismo, 109 Isolamento, 56, 86 Istruzione, 15, 19, 19, 22, 139, 140-153, 156, 159, 162, 170, 171, 173-175, 178, 181, 182, 188, 204	Motivazione, allo studio, 191, 194, 197, 198, 200, 201 ad apprendere, 160 a-motivazione, 190, 194 esterna, 194, 197, 198, 201 identificata, 194 introietta, 194 intrinseca, 195, 197, 198
L	Multiculturale, 13, 19, 39, 67, 76
Laboratori didattici, 133, 134	mutamento, 20
Laboratori Psicoeducativi (LDP), 133, 134	N
Laboratori Psicoeducativi di Gioco (LPG), 134	Narrazione cinematografica, 9, 95
Laboratori Psicoeducativi Artistico- espressivi (LPA), 134	NEET, 148, 152, 172, 202
Lavoro,	O
di cura, 43-45, 47-51, 53, 55, 57, 121 domestico, 44-47, 52, 54, 57 d'amore, 43, 59 di sostituzione, 52 femminile, 44 migrante femminile, 46, 50 servile (e quasi-servile), 51	Occupabilità, 148, 153, 202 Orientamento, scolastico, 142, 160, 177 professionale, 19, 155 eurocentrico, 20 etnocentrico, 20
Life long learning, 4, 180	Orientamento universitario, 191
M	in entrata, 201, 204 in "itinere", 191, 205, 206 in uscita, 181
Marginalità, 49, 67, 75, 77, 132, 139, 140, 161, 162	Orientamento e consulenza (counselling) 160, 191, 205
logiche neoliberali di produzione della, 77	rafforzamento delle attività di, 156
Marginalizzazione, 68, 66, 76, 86, 181	Osservazione, 115, 116
Malessere,	
livelli di, 190, 191, 193 individuale, 190-193	P
Mediazione,	Partecipanti, 132, 192, 196
interculturale, 26 pedagogica, 94	Partecipazione, 15, 21, 152, 161-163 democratica, 34
Mentoraggio, 156	politica, 35, 174, 182
Meritocrazia, 173	Piano di Azione Coesione, 154, 157
Metodologia (di ricerca), 162, 191	Piani Operativi Nazionali (PON), 156,
Metodo/i,	157
di studio, 206	PIL (Prodotto Interno Lordo), 146, 174, 175
di apprendimento individualizzato/i, 156,	Politiche,
Migrazioni, 11, 12, 15	educative, 178
Minoranze linguistiche, 16, 17 Mondializzazione, 31-33, 35, 37, 39	di intervento, 154 di istruzione e formazione, 139

Popolazione, 7-9, 12-16, 20, 33, 37, 45, 48-51, 55, 69-71, 76, 148, 151, 152, 167,	"Securizzazione" invasiva dello spazio, 75, 76
169, 170, 177, 188, 189	Segregazione/i, 22, 54-56, 58, 62, 65, 67,
invecchiamento della, 49	75, 76, 140, 175, 181
Preadolescenti, 125, 131	di genere, 43, 54
Precarizzazione, 64	dei ruoli coniugali, 54
Prepotenze, 127, 129-131	Selezione,
tra pari, 129-131	di classe, 141
Privilegio politico, 174	differita, 142
Processo/i,	Self-determination Theory, 194
affettivi, 54, 56, 61, 118-119, 128, 180, 197-198	Significanti, 90
cognitivi, 194	Significati, 61, 65, 89, 90
che disabilitano, 115	Significatività statistica, 195-199
di civilizzazione, 133	Simbolizzazione, 133-135
di socializzazione, 55, 135	Sistema,
di simbolizzazione, 133, 134 migratori, 13, 18	di istruzione e formazione, 146, 149, 151, 156,
economici globali, 18	162
8	educativo e formativo italiano, 18
0	Sistemi linguistici, 16
Q	Società globalizzata, 85
Questionari, 129	Soddisfazione pulsionale, 133
	Sofferenza, 44, 108, 132, 154
R	Somatizzazione, 190, 191, 193, 195, 196, 200
Rapporti Bes (Benessere Equo e	Sostegno finanziario (agli studi), 156
Sostenibile), 145	Sostenitori del bullo, 128
Rappresentazione,	Spettatore, 88, 89, 91
di sé, 121	Stigmatizzazione, 65
del corpo, 91	di componenti e gruppi sociali, 77
collettiva (e/o sociale), 76 spaziale, 75	Strategie,
Relativizzazione del rapporto tra	cognitive, 190, 191, 194, 199-201, 205, 206
significanti e significati, 90	didattiche individualizzate, 206
Rendimento scolastico, 120, 126, 190	metacognitive, 190
Repressione delle popolazioni, 37	Strumenti, 20, 76, 87, 130, 131, 142-144,
Ricerca-azione, 162	148, 155, 182, 193
_	Strutture residenziali (per disabili), 115-118
Ri-orientamento, 177, 205	Studio (indagine), 171, 193
	empirico, 191
S	esplorativo, 129
Sapere/i, 98, 99, 139, 148, 153, 179	Sublimazione, 134, 135, 171
Saldo migratorio, 12, 20	Successo accademico, 191, 201
Scala di Auto-Regolazione degli	Successo formativo, 120, 142, 143
Apprendimenti (SARA-U), 193, 194	Successo scolastico, 142, 157
Scala della Motivazione Accademica (SMA), 194	Svantaggio sociale, 143, 170
Scuola inclusiva, 139, 162, 163	

Sviluppo,

morale, 132 della personalità, 134 inclusivo, 162, 163

Т

Territorializzare, 64 Tutoraggio, 156, 206

U

Uguaglianza universale, 83

\mathbf{V}

Valorizzazione del territorio, 74 Valutazione, 22, 140, 157, 159, 187 Variabili,20, 54, 168, 177, 190, 191 cognitive, 197-201 emotive, 187, 189, 195 motivazionali, 197-201 Violenza, 54, 57, 83-85, 140 Vittima, 126, 127, 131, 132 Vulnerabilità, 107, 109, 120

W

Welfare domestico, 43, 48 familiarizzazione e informalizzazione del, 43

Indice dei nomi

AA.VV. 24, 61, 68, 79, 83, 92 Benvenuto G. 144, 158, 164 Abberley P. 114, 122 Bertolini P. 24 Berts M. 128, 137 Abraham C. 190, 210 Achenbach T.M. 193, 207 Bettio F. 53, 60 Adams C.E. 190, 209 Bevilacqua P. 11, 24 Aime M. 24 Bhabha H.K. 34, 41 Ainscow M. 162-164 Bianchi R. 24 Biasi V. 129, 132-134, 136, 138, 180, Albanese O. 190, 208 184, 187, 190-193, 205-209 Albert L. 164 Björkqvist K. 128, 137, 138 Albiero P. 132, 137 Blais M.R. 194, 210 Alivernini F. 193, 194, 207, 209 Bocci F. 109, 111, 119, 120, 122 Allulli G. 148, 164 Bond R. 190, 210 AlmaTerra 24 Bonifazi C. 12, 24, 60 Altoè G. 132, 137 Bonizzoni P. 57, 60 Ambrosini M. 49, 51, 57, 60 Booth T. 162, 163, 164 Anzieu D. 128, 136 Borghi V. 65, 79 Appadurai A. 31, 33, 41, 68, 78, 83 Bott E. 54, 60 Babigian H. 128, 136 Bourdieu P. 55, 75, 78 Baldacci M. 143, 164 Bravi L. 24 Bandura A. 129, 136 Briere N.M. 194, 210 Barbaranelli C. 129, 136 Buchanan J.L. 190, 205, 208 Barnes C. 114, 122 Bukhari S.R. 190, 208 Barni G. 14, 24 Burgalassi M. 187, 208 Barthes R. 65, 78 Calamandrei P. 173, 174, 182, 183 Bartolo M.G. 131, 136 Caldin R. 120, 122 Barton L. 114, 122 Calvani A. 180, 183 Bassoli M. 24 Campani G. 16, 24 Battagliese G. 193, 209 Canevaro A. 113, 122 Baudot G. 28 Capobianco R. 187, 208 Bauman Z. 36, 37, 41 Capogna S. 178, 181, 183 Bégaudeau F. 82, 83, 92 Caprara G. 129, 136, 137 Belluso R. 71, 72, 78 Caputo A. 164 Belpiede A. 24 Carbone V. 65, 78 Benelli B.A. 132, 137

Benjamin W. 86, 91, 92

Catanzaro R. 51, 52, 56, 60

Catarci M. 14, 20, 24, Durante F. 25 Ehrenreich B. 44, 60 Cerutti R. 205, 207 Checchi D. 170, 174, 177, 183 Einaudi L. 46, 61 Chiappetta Cajola L. 120, 122, 171, Eisenberg D. 190, 209 180, 183 Eisenberg N. 129, 137 Cicchetti D. 137 Esping Andersen G. 54, 61 Cingari S. 79 Eve M. 61 Ciraci A.M. 120, 122, 171, 178, 180, Farneti A. 128, 138 181, 183, 184 Favaro G. 22, 25, 26 Cirillo L. 93, 111 Fedeli D. 127, 136 Codello F. 107-109, 111 Finkelstein V. 122 Cohen D.J. 137 Fiorucci M. 14, 20, 22, 24, 26 Coie J. 128, 137 Foa A. 14, 26 Colombo A. 51, 52, 56, 60 Fofi G. 94, 111 Colombo M. 168, 183 Fonzi A. 128, 131, 136 Colucci M. 24 Fortier M.S. 194, 210 Costabile A. 136 Foucault M. 123 Cotroneo I. 95, 96, 107, 111 Franzina E. 11, 24 Cottini L. 113, 122 Freire P. 110, 111 Cowen E. 128, 136 Freud S. 133, 136 Cross D. 134, 136 Friso V. 123 Curcio A. 54, 60 Fullin G. 61 Curcio R. 70, 78 Fumagalli M. 26 D'Aniello V. 61, 72, 78 Gallino L. 171, 184 D'Auria D. 14, 26 Gallissot R. 26 D'Eramo M. 73, 78 Gallo S. 24 Dal Lago A. 65, 66, 78 Gardner H. 143, 165 De Clementi A. 11, 24 Gardou C. 113, 117, 120, 123 De Marco B. 190, 208 Geisner I.M. 190, 209 De Mauro T. 13, 15, 25 Gesano G. 53, 61 De Rosier M.E. 128, 137 Ghione V. 164 de Tocqueville A. 87, 92 Giardina A. 14, 26 De Vincenzo C. 190, 191, 205, 207, Giller H. 126, 138 208 Gini G. 132, 137 Del Boca A. 25 Ginsborg P. 12, 26 Del Re A. 45, 60 Glazebrook C. 190, 209 Demetrio D. 22, 25 Goffman E. 123 Di Sapio A. 25 Goldman E. 108, 111 Di Somma A. 61, 72, 78 Goleman D. 143, 165 Diseth A. 190, 208 Golini A. 53, 61 Domenici G. 180, 184, 187, 204, 208, Goodley D. 123 209 Goodman P. 97, 111 Domenici V. 41,

Goody J. 26 Grano C. 193, 209 Granovetter M. 44, 61 Guarini A. 131, 137 Guay F. 194, 210 Guerini I. 115, 119, 122, 123 Habermas J. 123 Hagell A. 126, 138 Hardre P.L. 193, 209 Hartup W. 128, 137 Hass S.L. 190, 209 Hattie J. 180, 184 Hay D. 131, 137 Heikkila A. 190, 209 Hetherington E.M. 137 Hochschild A.R. 44, 53, 60, 61 Hunt J. 190, 209 Hysenbegasi A. 190, 209 Ibrahim A.K. 190, 209 Izzo L. 128, 136 James N. 45, 61 Kaplan D.H. 68, 78 Kaukiainen A. 128, 138 Kelly S.J. 190, 209 Kilani M. 26 Kilmer J.R. 190, 209 King E. 96, 128, 137 Knights M. 70, 78 Kobbeltvedt T. 190, 208 Kowalski R.M. 131, 137 Kristeva J. 90, 92 Kupersmith J. 128, 137 Lagerspetz K.M.J. 128, 137, 138 Lamb S. 177, 185 Langer A. 26 Lascioli A. 119, 123 Lazzarato M. 65, 78 Lessio R. 27 Lewy G. 26

Limber S.P. 131, 137

Lombardo C. 193, 209

Loeber R. 131, 137

Lonka K. 190, 209 Luatti L. 27 Lucatello V. 164 Lucidi F. 194, 207 Luengo Kanacri B.P. 129, 137 Maalouf A. 27 Macioti M.I. 48, 61 Mallett K. 190, 209 Mallia L. 193, 205, 207, 209 Manganelli S. 193, 209 Marchini R. 74, 79 Marcucci B. 68, 78 Marini C. 60 Markussen E. 185 Marramao G. 31, 32, 41 Medeghini R.S. 124 Medi M. 25 Meirieu P. 109, 111 Melchiorre V. 27 Menesini E. 129, 131, 137 Menozzi F. 205, 207 Mezzadra S. 64, 79 Mitchell D. 120, 123 Monceri F. 114, 117, 120, 123 Montedoro C. 61 Monti F. 205, 210 Montobbio E. 118, 123 Montuschi F. 93, 111 Moretti G. 187, 208 Morin E. 141, 166 Morini C. 45, 52, 59, 61 Morlicchio E. 64, 79 Morucci M. 61 Mosca M. 205, 208 Moscovici S. 123 Mudu P. 69 - 71, 79 Mura A. 113, 123 Naldini M. 54, 55, 61 Neilson B. 64, 79 Nieminen J. 190, 209 Niemivirta M. 190, 209

Nigris E. 27

Nocentini A. 129, 137 Nonnis D. 14, 26 Nosenghi C. 22, 27 Nussbaum M.C. 175, 185 Oberti M. 65, 75, 79 Oliver M. 113, 114, 122, 123 Omizzolo M. 27 Ongini V. 18 - 20, 22, 27 Osterman K. 128, 138 Paci M. 50, 61, 62 Palermiti A.L. 131, 136 Palladino B. 129, 137 Palmonari A. 93, 111 Paolini M. 121, 124 Parker J.G. 128, 137 Pascoli G. 28 Pastorelli C. 129, 136, 137 Patrizi N. 129, 132, 133, 136, 138, 190, 191, 205, 207, 208 Pavolini E. 43, 62 Pavone M. 119, 124 Pederson A. 128, 136 Pellai A. 93, 111 Pelletier L.G. 194, 210 Pelliccia A. 56, 62 Pesando F. 14, 26 Petrone L. 125, 132, 138 Picchi S. 56, 62 Pietropolli-Charmet G. 111 Pintrich P.R. 190, 193, 210 Pitch T. 63, 64, 79 Polanyi K. 44, 62 Polesel J. 185 Polidano C. 139, 166 Pompeo F. 68, 79 Portera A. 22, 28 Préteceille E. 65, 75, 79 Price J.M. 128, 137 Pritchard M.E. 189, 210 Pugliese E. 48, 50, 52, 53, 61, 62 Raimondi F. 62 Ranci C. 43, 62

Rawls J. 176, 186 Recalcati M. 94, 111 Reeve J. 193, 209 Rescorla L.A. 193, 207 Ribolzi L. 142, 166 Ricci Bitti P.E. 205, 210 Ricciardi M. 62 Richardson M. 190, 210 Ricoeur P. 88, 92 Rivera A. 26 Robertson R. 32, 41 Roff M. 128, 138 Rogers C.R. 109, 111 Rösner Hans-Uwe 124 Rosti L. 62 Rowland C.R. 190, 209 Rubin K.H. 128, 137 Russell G. 60, 190, 210 Russell Hochschild A. 60 Rutter D.R. 128, 138 Rutter M. 128, 138 Saba F. 190, 208 Sabatino D. 53, 56, 62 Salmivalli C. 128, 138 Sandberg N. 185 Sani S. 28 Santarone D. 28 Santerini M. 23, 28 Saraceno C. 54 - 56, 61, 62 Sartor N. 56, 62 Sassen S. 37, 41, 65, 75, 79 Sayad A. 28, 57, 62 Scandurra E. 68, 79 Scannavini K. 176, 186 Scego I. 24 Schianchi M. 124 Scialdone A. 56, 58, 62 Sciortino G. 56, 62 Sciurba A. 52, 62 Sen A.K. 175, 178, 186 Senecal C. 194, 210 Shakespeare T. 124

Shaw S. 190, 210 Siegel D.J. 93, 111 Simonazzi F. 53, 60, 62 Simoncini A. 79

Simoni M. 57, 62

Sirna C. 28

Smith P.K. 134, 136

Smorti M. 128, 138

Sotgia A. 74, 79

Spinelli S. 28

Stallman H.M. 190, 210

Stiglitz J.E. 167, 186

Susi F. 26, 28

Tabasso D. 139, 166

Tamborini B. 93, 111

Tarozzi M. 28

Taylor C. 87, 92

Teese R. 185

Todorov T. 28

Tokunaga R.S. 131, 138

Tomasello G. 28

Tonetti L. 205, 210

Toso F. 28

Tramontana S. 14, 28

Trescher H. 117, 124

Troiano M. 125, 132, 138

Trost M. 128, 136

Tschiesner R. 128, 138

Tseng Y.P. 139, 166

Vadalà G. 115, 124 Vallerand R.J. 194, 210

Vallieres E.F. 194, 210

Vallieres E.F. 194, 210 Valtellina E. 116, 124

van Berkel R. 79

Vanoli A. 14, 29

Vergati S. 125, 132, 138

Vermunt J.D. 190, 210

Villa P. 53, 60

Violani C. 193, 205, 207, 209

Wacquant L. 65, 66, 76, 79

Wieviorka M. 34, 35, 41

Wilson G.S. 189, 210

Zimbardo P.G. 129, 136 Žižek S. 38, 39, 41, 84

Zoletto D. 29

Zucca G. 57, 62

Zuffianò A. 129, 137

Zurru A.L. 123

Stampato nel mese di marzo 2018

dalla Libreria Efesto Via Corrado Segre, 11 – 00146 Roma info@libreriaefesto.com

Il volume si concentra, attraverso una prospettiva interdisciplinare ormai irrinunciabile per la ricerca educativa e per le scienze dell'educazione e della formazione, su alcune delle principali forme del disagio nella società contemporanea.

I contributi qui raccolti affrontano - a partire da dati storici e demografici relativi al sistema migratorio nazionale e internazionale, rappresentati anche attraverso la narrazione cinematografica - i fenomeni dell'emarginazione e dello svantaggio socio-economico ed abitativo, le questioni della convivenza nelle società multiculturali, le rinnovate forme di discriminazione di genere anche in riferimento alle donne migranti, il problema delle non eque opportunità formative, della disabilità, del bullismo e dei fenomeni allarmanti della dispersione scolastica, dell'esclusione e del drop-out universitario.

Intere fasce di popolazione sempre più numerose appaiono oggi a rischio di marginalità e alienazione sia in conseguenza dei fenomeni di globalizzazione selvaggia sia in ragione di una purtroppo ancora troppo debole attenzione politico-culturale alle questioni della formazione e dell'educazione.

Le riflessioni delineate ed i contributi empirici qui raccolti intendono, peraltro, contribuire anche alla messa a punto di proposte educative scientificamente fondate volte a fronteggiare e, quando possibile, a prevenire i molteplici problemi che coinvolgono chi insegna nella scuola e nell'università e chi opera nei servizi socio-educativi e formativi.

Valeria Biasi insegna presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e il Dottorato di Ricerca in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale" dell'Ateneo "Roma Tre" ed ha fatto parte del Consiglio di Amministrazione e poi del Nucleo di Valutazione del medesimo Ateneo. Membro della Società Italiana di Ricerca Didattica, i suoi interessi concernono lo studio dei processi affettivi e cognitivi, in particolare dell'apprendimento, con attenzione alle dinamiche psico-pedagogiche dell'individualizzazione didattica. Gli esiti delle sue ricerche hanno trovato collocazione editoriale su riviste educative nazionali e internazionali. Tra i più recenti contributi in volume si segnalano Dinamiche dell'Apprendere. Scheni mentali, interessi e questioni didattico-valutative (Roma, Carocci, 2017); La Ricerca Empirica in Educazione. Elementi introduttivi (con G. Domenici e P. Lucisano, Roma, Armando, 2017), Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi (con N. Patrizi, Roma, RomaTre Press, 2017).

MASSIMILIANO FIORUCCI è Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale e Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre". È componente eletto del Consiglio Direttivo della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) ed è il Coordinatore scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo). È autore di numerosi libri e articoli sui temi della pedagogia sociale e interculturale. Tra i suoi numerosi lavori, si ricordano: *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (Milano, FrancoAngeli, 2008); *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione* (Roma, Armando, 2011); Fiorucci M., Catarci M., *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale* (Roma, Edizioni Conoscenza 2015); Catarci M., Fiorucci M., Eds., *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (London, Routledge, 2015).





