



FormAzioni

*Buone prassi territoriali per il contrasto
alle povertà educative*

Dossier 2023
Osservatorio delle povertà e delle risorse
Diocesi di Aversa

FormAzioni

Buone prassi territoriali per il contrasto
alle povertà educative

Dossier 2023

Osservatorio delle Povertà e delle Risorse
Diocesi di Aversa



A cura di:

Francesco Pio Alfieri, Pasquale Arciprete,
Raffaella Ciccarelli, Emilio Di Fusco,
Raffaele Magliulo, Anna Lisa Marinelli,
Clara Niola, Ciro Pizzo,
Carmine Schiavone, Maria Vacca,
Angela Valerio, Francesco Vasca

Fotografie di Nicola Palma

Prefazione

S. E. Mons. Angelo Spinillo

ISBN: 9788894721010

Finito di stampare a Ottobre 2023
per conto della Caritas diocesana di Aversa
in collaborazione con
la scuola socio-politica diocesana Eupolis

Prefazione

**Un bisogno urgente,
forse il più vero tra i bisogni**

+ Angelo Spinillo

Vescovo di Aversa

Tra le immagini di Santi e di Sante che, quali testimonianze di carità vissuta, arricchiscono le nostre chiese, spesso si incontrano statue o dipinti che raffigurano uomini o donne, e non solo sacerdoti o suore, nell'atteggiamento di chi accompagna o indica a giovani, a bambini e bambine, una strada da percorrere o di chi cerca di indicare loro un'attenzione a ciò che è più avanti, o anche nell'atto di insegnare e trasmettere nozioni e conoscenze. La diversità della foggia degli abiti dei personaggi ritratti nelle statue o nei dipinti proposti alla pubblica venerazione ci permette di riconoscere la particolarità delle situazioni ed il periodo della storia in cui ciascuno di essi è vissuto. Da quest'ampia varietà di presenze, tanto significative nella vita della Chiesa, ci è facile riconoscere l'intensa e costante carità vissuta dai cristiani e la particolare sensibilità che ha animato tanti nostri fratelli e sorelle a donare concreta e viva attenzione alla necessaria opera di educazione e di formazione dei più piccoli e dei più deboli.

Se proviamo, poi, a rileggere la storia di questi fratelli e sorelle, che riconosciamo “santi” perché particolarmente coinvolti nella carità di Dio, scopriamo che la loro opera di formazione si è sviluppata sempre in tempi ed in contesti di autentica emergenza sociale.

Non mi attardo a citare esempi o a raccontare esperienze, che sarebbero veramente numerosissime, e, penso di poter dire, tutte coinvolgenti perché tutte vissute come una vitale alternativa al pensiero della società del tempo. Tra i tanti, però, mi piace citarne uno, un uomo che, proprio nella nostra regione Campania, ha vissuto come una vocazione il dedicarsi all’educazione dei più piccoli, soprattutto degli orfani, e particolarmente anche di quelli che un presuntuoso pensiero scientifico riteneva di dover abbandonare a sé stessi destinandoli a non poter avere ruoli significativi nella società o a perdersi nei bassifondi delle miserie umane.

Bartolo Longo, l’avvocato pugliese trasferitosi a Pompei dopo essere stato colpito dall’incalzante ignoranza religiosa e umana di quella popolazione. Egli sentì che la Madonna lo chiamava a vivere la carità nella dimensione educativa e formativa accogliendo e accompagnando anzitutto gli orfani e i poveri, particolarmente i figli dei carcerati. In uno scritto del 1894, egli affermava con forza: *“Ho detto che la Carità, nel senso più largo della parola, cioè l’amore, deve essere la base, il fondamento di ogni sistema pedagogico che voglia pervenire a sicuri e lodevoli risultati; ed aggiungo,*

ora, che con l'amore e per l'amore si ottiene educato il fanciullo, ancorché incorreggibile, o, come dicono, delinquente nato”.

L'espressione finale del Beato Bartolo Longo fa inequivocabile riferimento alle affermazioni di qualche corrente di pensiero, di scuola positivista, che nella seconda metà dell'Ottocento, nell'affermare il sicuro progresso delle nuove conoscenze scientifiche, ne assolutizzava, però, in maniera deterministica alcuni risultati fino a ritenere inutile ogni tentativo di educazione per quegli esseri umani che, nati da persone già delinquenti, erano ritenuti inevitabilmente condizionati dai caratteri ereditari che gli erano stati naturalmente trasmessi.

A scorrere le pagine della storia, come dicevo, si incontra spesso, ed in varie forme, un'emergenza educativa. Possiamo dire che in ogni forma di emergenza educativa, anzi come sua base e suo fondamento, si pone la negazione di ogni possibilità di crescita della persona, si accetta con rassegnazione il determinismo delle condizioni sociali del momento storico. Al contrario, invece, come Bartolo Longo, tanti veri educatori, anche in contesti di pensiero non ispirati dalla religione, con la loro opera hanno testimoniato fiducia nelle possibilità della persona umana, hanno impegnato sé stessi ad aiutare l'umanità a credere nelle proprie capacità e a dare concretezza di cammino a ciò che altrimenti sarebbe restato chiuso nella prigionia dell'impossibilità, perduto nel limite fatalistico

della rassegnazione al sempre ripetitivo, sterile pensiero di un tipo di organizzazione sociale.

Oggi, nel tempo che viviamo, non mancano situazioni di vita della società umana che, purtroppo, generano forme di emergenza educativa. Ne sono testimonianza le tante, preoccupanti notizie di atteggiamenti e comportamenti di giovanissimi o anche di adulti che riempiono le pagine della cronaca del momento. In realtà, alle nostre ultime generazioni non mancano l'offerta e le possibilità di accedere facilmente a percorsi formativi. Tuttavia avvertiamo forte la mancanza di una capacità o di desiderio di guardare più avanti, di sperare in quell'oltre che può incoraggiare o motivare il desiderio di fare un cammino nuovo nella verità e nel giusto, e di farlo insieme con gli altri.

Papa Francesco definisce un "bisogno urgente" il cercare, anzi l'educarsi ad un sapiente discernimento. Nel nostro tempo, infatti, come dicevo, non mancano le possibilità di essere informati o di imparare ad usare in qualche modo ciò che la tecnologia mette con facilità a disposizione di tutti. L'emergenza educativa che noi, oggi, siamo chiamati a fronteggiare sembra trovarsi nell'incapacità di discernere, di riconoscere, nella fatica a voler cercare il senso ed il valore delle cose, e spesso delle persone, che vengono soltanto usate; tristemente usate.

Dice il Papa: *“La vita attuale offre enormi possibilità di azione e di distrazione, e il mondo le presenta come se fossero tutte valide e buone”*

(*Gaudete et exsultate*, n. 167). La grande povertà della nostra umanità, l'emergenza educativa del nostro tempo, allora, si può effettivamente riconoscere nella consolidata abitudine ad usare strumentalmente anche le conoscenze e le scienze senza riuscire a vivere in esse l'aprirsi del cuore e della mente della persona al saper cercare il vero, a gioire del buono, a discernere il giusto. Dice ancora il Papa: *“Il discernimento spirituale non esclude gli apporti delle sapienze umane, esistenziali, psicologiche, sociologiche o morali. Però le trascende... Non è in gioco solo un benessere temporale, né la soddisfazione di fare qualcosa di utile, e nemmeno il desiderio di avere la coscienza tranquilla. È in gioco il senso della mia vita davanti al Padre”* (*Gaudete et exsultate*, n. 170).

Perché la nostra società, oggi, possa vivere imparando un sereno ed efficace discernimento, perché possa gioire della conoscenza e della partecipazione alla vita, deve sicuramente cercare un più vivo dialogo educativo tra gli adulti ed i giovani, tra allievi e docenti, tra genitori e figli, tra amici ed esperti, tra animatori e partecipanti ad ogni concreta attività di vita.

Credo di poter dire che l'emergenza educativa presente nel nostro tempo e nella nostra società è forse ancora più insidiosa di quella di altri tempi, per questo dico grazie a tutti coloro che hanno partecipato alla redazione di questo dossier che vuole invitare tutti a guardare alla realtà dei bisogni e delle potenzialità del nostro territorio. Avere consapevolezza della realtà e assumerne coscienza

è già aver avviato quell'attenzione necessaria a cercare insieme di dare efficace risposta alle domande che l'emergenza pone.

Grazie per il lavoro attento e sollecito di cui ci vengono oggi presentati i risultati. Auspico che il nostro dialogare sui temi che ci vengono proposti possa generare rinnovato slancio di vita per questa nostra comunità sociale ed ecclesiale.

Educare insieme

Rev. Sac. Carmine Schiavone

Direttore Caritas Diocesana di Aversa

“La scuola mi è sacra come un ottavo Sacramento. Da lei mi attendo la chiave non della conversione, perché questa è segreto di Dio, ma certo dell’evangelizzazione di questo popolo.”
(don Lorenzo Milani, *Esperienze Pastorali*)

In questo tempo stiamo vivendo, sempre più, il grande dramma della povertà educativa, una sfida che coinvolge l'intera comunità. Negli anni '50 don Lorenzo Milani, con le parole appena citate, predice qualcosa che oggi costringe tutti noi ad alzare lo sguardo per essere non solo voci pastorali, ma voci profetiche in grado di camminare non individualmente ma insieme alle comunità di cui facciamo parte, per realizzare quelle reti in grado di accompagnare e guidare i giovani provenienti da quelle zone ricche di fragilità.

Don Milani, un grande esempio nella nostra storia, con la scuola di Barbiana ci ricorda che come cristiani e testimoni credibili nel nostro territorio siamo chiamati a guardare, ascoltare e occuparci di quelle realtà emarginate, escluse e deviate.

Diventa necessario coinvolgere queste realtà in un cammino di vita che sia collettivo promuovendo l'inclusione sociale e culturale, creando opportunità concrete di apprendimento, intrattenimento e socialità, valorizzando le diversità e sostenendo soprattutto i luoghi, talvolta devastati, di cui sono frutto questi giovani, offrendo alle famiglie e alla società coinvolte presenza e supporto, senza però dimenticare la dimensione fondamentale dell'ascolto, che attraverso le realtà sociali, i Centri di Ascolto e il sostegno psicologico per le famiglie, attraversa anche le esperienze e le narrazioni bibliche.

Quindi, nel nostro contesto storico, saturo di situazioni drammatiche che osserviamo e ascoltiamo ogni giorno, dobbiamo porre la nostra attenzione sull'educazione, valorizzando e creando ambienti stimolanti e attenti ai bisogni dei più piccoli. Questo spetta non solo alle Caritas, che toccano con mano e cuore le fragilità, ma all'intera comunità, attraverso lo scambio e il supporto delle autorità, dei Comuni, della scuola, delle associazioni e dell'intero territorio per affrontare questa grave piaga sociale. Anche don Marco Pagniello, direttore di Caritas Italiana, ci ricorda che la punizione è giusta, ma innanzitutto deve

esserci un lavoro di accompagnamento che permetta ai ragazzi di diventare consapevoli dei propri gesti, e di guardare, anche se con fatica, al proprio futuro con occhi nuovi: *“Ai ragazzi che partono da comunità dissestate e ferite va fatta toccare con mano la bellezza possibile. Bisogna recuperare lo stupro del loro immaginario violato e lo si può fare solo insieme. Credendo in loro e rientrando in contatto con quel seme di possibilità che hanno.”*

Un'altra tappa di un lungo (e non concluso) percorso

Pasquale Arciprete

Direttore di Eupolis

Come da tradizione ormai consolidata, anche quest'anno Caritas diocesana e Associazione *Eupolis* sono liete di offrire a uomini, donne e comunità di Terra di Lavoro il *Dossier su povertà e risorse* della Diocesi di Aversa. Ulteriore esito di un rapporto di collaborazione in corso già da tempo e che continua a produrre frutti maturi, la pubblicazione, così come tutte le altre che l'hanno preceduta, rappresenta un piccolo “segno” e nel contempo un significativo indice della capacità della Chiesa locale di riuscire a intrecciare energie umane e competenze professionali di varia matrice ed estrazione, al fine di stimolare una promozione “a tutto tondo” degli uomini del territorio aversano.

Il tema delle povertà educative, su cui si è in questo caso concentrata l'attenzione del gruppo di lavoro, costituisce focus cruciale della vita umana del nostro territorio. Se è vero come è vero – questo almeno hanno da sempre insegnato i documenti di Dottrina sociale della Chiesa – che un genuino sviluppo umano non può che essere “integrale” e interessare *«ogni uomo e tutto l'uomo ... tutto l'uomo e tutti gli uomini»* (Paolo VI, *Populorum progressio*, nn. 14 e 42), qualunque comunità umana non può non occuparsi (e preoccuparsi) della qualità delle conoscenze e del livello delle abilità di cui sono portatori i propri giovani, nonché delle effettive ricadute che le competenze acquisite nel loro percorso formativo hanno sulle future esistenze personali, professionali, civili e più in generale inter-umane; ed è probabilmente per questa ragione che, nel momento in cui il progetto di approfondimento è stato portato a conoscenza di istituti scolastici ed enti amministrativi del circondario al fine di ottenere la loro collaborazione nella raccolta dati, tutti si sono resi prontamente disponibili e poi offerto fattivo contributo all'indagine.

Lo studio ora pubblicato presenta pregi e limiti evidenti. Le povertà educative sono un tema vasto e sfaccettato, la cui ampia scala e complessità di articolazione vanno oltre le risorse umane e professionali che attualmente siamo in grado di mobilitare per il suo approfondimento: come è chiarito anche altrove, qui non si ha pretesa di giungere a una rappresentazione e tantomeno a una

analisi esaustiva del fenomeno, quanto di indicare possibili percorsi di contrasto alle povertà educative effettivamente esistenti nel territorio diocesano partendo da dati statistici rilevati sul campo e dalle positive esperienze fornite da alcune “buone prassi” locali.

Nello studio, ci si è pertanto concentrati sulla osservazione-misurazione della frequenza e della “disfrequenza” scolastica e sulla risposta che ad essa dà l’attività della procura dei minori; sono invece restati fuori altri temi pur individuati nel corso dei *focus groups* di approfondimento: ovvero, la misurazione e l’analisi dei rapporti esistenti tra successo scolastico e futura vita professionale e civile degli studenti; le differenze che nel campo indagato presentano gli istituti scolastici statali e quelli privati (dalle nostre parti proliferano a tutti i livelli scuole private di problematica valutazione – i cosiddetti “diplomifici” – cui si sono recentemente aggiunte agenzie formative a distanza anche di livello accademico), e infine la misurazione delle effettive competenze acquisite con i percorsi scolastici PCTO, quelli che dovrebbero avere più diretti legami – e immediate ricadute – con il mondo del lavoro.

Resta quindi in tutta evidenza tanto da fare ancora, ma nel frattempo non si può che esprimere gioia e piena soddisfazione per quanto nel frattempo prodotto: lavorando con la consueta dedizione e costanza, si è appuntata e si è attratta pubblica attenzione su una problematica

importante della nostra comune convivenza; da chiunque sia stato avvicinato o messo al corrente del lavoro inaugurato, sono stati ottenuti apprezzamenti e incentivi a continuare l'approfondimento intrapreso e magari ad ampliarlo attraverso il coinvolgimento di ulteriori soggetti direttamente interessati al problema; sono stati aperti contatti, rapporti di rete e di proficua collaborazione con scuole ed istituzioni i quali potranno progressivamente irrobustirsi in futuro (per cui, le prospettive di continuazione e allargamento dello studio sono già oggi concrete e stimolanti).

Nel frattempo, il mio sentito ringraziamento va a tutti gli amici e valenti studiosi che, con il loro serrato impegno personale, come al solito compiuto *gratis et amore*, hanno alzato il velo su una rilevante problematica di cui soffre la nostra comunità locale e reso possibile la presente pubblicazione.



Premessa

Il focus del Dossier 2023 dell'Osservatorio delle Povertà e Risorse della Diocesi di Aversa è il tema delle povertà educative.

La prima parte del Dossier si apre raccontando “buone prassi” sviluppate in alcune scuole e parrocchie della Diocesi e analizzando dati relativi alla cosiddetta “(dis)frequenza” degli alunni di scuole dell'infanzia, delle elementari e delle scuole secondarie di primo grado del territorio. L'analisi delle esperienze e dei dati rilevati “sul campo”, nonché degli strumenti normativi esistenti, evidenzia l'importanza di dare valore alle relazioni educative, oltre che di aiuto, nel contrasto alla dispersione scolastica.

Nella seconda parte del Dossier, partendo dai dati sulle persone accolte al Centro di Ascolto e allo Sportello Immigrazione diocesani nel corso del 2022, viene proposto un confronto pluriennale sui dati Ospoweb relativi alla Diocesi: i numeri “parlano”, esprimendo, seppure in modo sintetico, come e quanto l'accoglienza offerta da queste opere-segno diocesane ha risposto in questi anni ai bisogni emergenti dalle povertà, non solo materiali, del territorio.



Parte I

Formare per non disperdere

Capitolo 1

In-formazioni

È ormai riconosciuto che il contrasto alle povertà educative necessita della sinergia di diversi soggetti che collaborano con le scuole costruendo “reti di scopo”. Parrocchie, operatori sociali e associazioni devono organizzarsi “in-formazioni” con le scuole al fine di fronteggiare quella che ormai è una emergenza. Questo capitolo racconta le interviste svolte ad alcuni dirigenti scolastici e parroci della Diocesi, cercando di mettere in luce caratteristiche comuni di esperienze e buone prassi collaborative che possono ispirare nuove azioni di contrasto alla dispersione scolastica.

1.1 Non uno di meno

L’Istituto Comprensivo Statale “Basile – Don Milani” appare quasi a sorpresa nel dedalo di strade e di vicoli che compongono il centro del Comune di Parete. Ciò che balza agli occhi, osservando attentamente l’edificio, è la presenza di una sorta di porticato sorretto da lunghi pilastri che conferiscono alla struttura un aspetto quasi “antico”, rigoroso ma essenzialmente semplice, in netto contrasto con la modernità delle abitazioni che circondano l’istituto.

Alla fine del porticato, attraverso un cancelletto, si accede agli spazi interni, anche questi organizzati in maniera semplice e razionale: una piccola stanza, che funge da portineria, anticipa la rampa di scale che collega il piano terra ai piani superiori, dove ci sono gli uffici amministrativi e alcune aule della scuola primaria. Al primo piano un lungo corridoio, ben illuminato e avvolto in un insolito silenzio, mi conduce alla porta della presidenza. Busso ed entro.

Alla scrivania, con lo sguardo fisso sullo schermo del computer, siede la dirigente Virginia Di Guida che, da due anni, ha l'incarico di gestire un istituto che conta circa millecentocinquanta alunni, una cifra considerevole se si pensa che siamo in un Comune di dodicimila abitanti. Gli alunni sono suddivisi in dodici sezioni di scuola dell'infanzia, ventinove classi di scuola primaria e sette sezioni di scuola secondaria di primo grado, con un corpo docente di centocinquantadue unità e personale ATA costituito da trenta unità (un DSGA, sette assistenti amministrativi e ventidue collaboratori scolastici).

L'estrema gentilezza della dirigente Di Guida mi fa sentire subito a mio agio e così, dopo una serie di convenevoli, iniziamo l'intervista.

Ritiene il suo istituto a rischio dispersione scolastica?

Anche se in questo momento non parliamo di un fenomeno particolarmente incidente, il rischio c'è e interessa in modo particolare gli alunni stranieri.

In generale riserviamo una particolare attenzione al fenomeno della dispersione scolastica e ci impegniamo a monitorare costantemente lo stato delle cose.

Quali sono, secondo lei, i fattori che implicano tale rischio?

La dispersione scolastica relativa agli alunni stranieri è spesso legata agli orari lavorativi dei genitori. La maggior parte di essi, infatti, lavora nelle campagne limitrofe, pertanto la giornata lavorativa inizia al mattino molto presto e con orari che non coincidono con quelli del tempo scuola. Ciò significa che gli alunni devono gestirsi da soli e non sempre comprendono l'importanza di frequentare la scuola rispettandone gli orari.

In generale, per la restante parte di casi di dispersione, una causa predominante è riconducibile allo scarso sostegno da parte delle famiglie che spesso sottovalutano l'importanza della scuola come istituzione.

Rispetto a queste difficoltà specifiche, quali sono le azioni messe in campo nella scuola per contrastare il fenomeno?

Dal punto di vista didattico abbiamo avviato un progetto che rientra nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) dal titolo *Non uno di meno*. Nello specifico, il progetto si rivolge a quegli alunni che non hanno una sufficiente motivazione allo studio e che hanno difficoltà nell'acquisizione di un corretto metodo di apprendimento.

L'intervento prevede l'organizzazione di attività di consolidamento e di recupero scolastico, sia per gli alunni della primaria che per quelli della secondaria di primo grado, con l'obiettivo di arginare questo disagio e non lasciare indietro nessuno. Devo dire che il lavoro svolto finora ha dato i suoi frutti, non abbiamo riscontrato ulteriori difficoltà negli alunni partecipanti e questo grazie all'intenso impegno dei docenti coinvolti.

Per quanto riguarda i ragazzi a rischio, invece, vi è un monitoraggio costante dei docenti che trasmettono agli uffici amministrativi in modo sistematico i dati inerenti a basse frequenze scolastiche; attraverso questa modalità organizzativa cerchiamo di intervenire subito, convocando i genitori e dialogando con i ragazzi: le convocazioni dei genitori sono necessarie per capire le motivazioni o eventuali difficoltà che determinano la "disfrequenza".

Lavoriamo, inoltre, in sinergia con i Servizi Sociali intervenendo in modo fattivo su eventuali problematiche emerse e, se necessario, interessiamo il Tribunale dei Minori come previsto dalle indicazioni fornite dal Ministero per la segnalazione dei soggetti a rischio di dispersione.

Soffermiamoci su "Non uno di meno". Qual è la fonte finanziaria che avete utilizzato per la realizzazione di questo progetto?

Il progetto è stato finanziato dai fondi dell'istituto. Tra le numerose attività avviate per il miglioramento dell'offerta formativa, reputo

necessario dare priorità alle azioni finalizzate a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e a rendere la scuola inclusiva.

A proposito di attività extracurricolari per il contrasto alla dispersione scolastica. Vi è mai capitato di collaborare con associazioni di volontariato, cooperative sociali, parrocchie?

Con la parrocchia non ho ancora avuto il piacere di collaborare, anche se, sia da parte mia che da parte del parroco, è stata manifestata l'intenzione di avviare insieme attività che coinvolgano gli alunni più a rischio.

Con le associazioni presenti sul territorio c'è un dialogo assiduo: a proposito di dispersione scolastica che riguarda gli alunni stranieri, abbiamo avviato un protocollo d'intesa con la *Cidis onlus*, un'organizzazione no profit che si occupa di accoglienza e integrazione dei soggetti migranti. La collaborazione ci consente di richiedere il supporto di mediatori interculturali all'interno del nostro istituto ogni volta che se ne presenti la necessità. Il supporto dei mediatori finora ci ha aiutato sia nella fase iniziale dell'accoglienza, sia nell'inserimento degli alunni nel gruppo classe, ed è per questo che abbiamo deciso di rinnovare il protocollo anche per il prossimo anno scolastico.

L'intervista si chiude qui, ma mi trattengo ancora qualche minuto a chiacchierare con la dirigente. Mi colpisce molto il suo sguardo attento, espressione

di una persona che sa ascoltare e che sa dare importanza al parere dell'altro; questo modo di fare sembra riflettersi nel suo lavoro e caratterizzare il lavoro dei docenti di tutto l'istituto. Essere attenti e saper ascoltare, sono due capacità così rare ma necessarie, soprattutto quando si lavora per formare gli uomini e le donne del futuro.

1.2 Un luogo che sa di casa

La prima sensazione che si ha, quando si accede agli spazi interni del plesso “Stefanile” della Direzione didattica Terzo Circolo di Aversa, è quella di trovarsi in una scuola particolarmente attenta alla cura degli spazi. L'austerità della struttura, conferita dal grande atrio d'ingresso, tutto ad un tratto svanisce: lunghi corridoi abbelliti da murales e disegni dei piccoli alunni dell'istituto ravvivano l'intero spazio; finalmente si entra nel mondo dei piccoli abitanti di questa grande comunità. Al primo piano, in mezzo a quel tripudio di colori e suoni, c'è la presidenza; è molto interessante notare il modo in cui si mimetizza perfettamente con le aule del piano, quasi a dimostrare una vicinanza voluta e costantemente cercata.

Alla scrivania della presidenza, immersa nel suo lavoro, siede la dirigente Anna Lisa Marinelli. Da otto anni a questa parte ha l'arduo compito di dirigere un istituto che comprende infanzia e primaria, caratterizzato da quattro plessi ubicati in quartieri “periferici” della città di Aversa (Borgo, Gescal, URRAS CASAS) che periferia

assolutamente non sono, in quanto l'uno a ridosso del centro storico, gli altri conurbati con il Comune di Teverola senza le distanze fisiche che un territorio meglio organizzato dovrebbe avere. Ma rispetto alla città, hanno caratteristiche umane, sociali e culturali molto tipiche di una società complessa che vive difficoltà e contraddizioni.

La scuola conta circa seicentosessanta alunni, suddivisi in dodici sezioni dell'infanzia e ventotto classi della scuola primaria, un Collegio Docenti composto da centoquarantasei unità, ventidue unità di personale ATA tra collaboratori scolastici ed assistenti amministrative che lavorano nei diversi ambiti di competenza.

Dopo una calorosa accoglienza e un breve scambio di battute, iniziamo l'intervista con la dirigente.

Ritiene il suo istituto a rischio dispersione scolastica?

Per la scuola dell'infanzia e primaria non si può parlare di vera e propria dispersione scolastica, ma piuttosto di "disfrequenza".

Anche se parliamo di una problematica non presente nel suo istituto, ci interessa sapere, secondo lei, quali sono i fattori che alimentano il rischio dispersione e che importanza hanno.

Il primo fattore credo piuttosto significativo è individuabile nella condizione economica non agiata della famiglia, che può senz'altro condizionare il processo di apprendimento dei

ragazzi a causa di un mancato consolidamento della cura educativa nell'ambiente familiare dopo il tempo scuola. Spesso i bambini sentendosi poco seguiti dopo la scuola evitano di svolgere il lavoro scolastico domestico e sviluppano una difficoltà nell'acquisire un corretto metodo di studio, che rende meno motivante l'apprendimento e favorisce la loro demotivazione.

Talvolta è condizionante anche la difficoltà a relazionarsi con il gruppo dei pari e della classe; essa genera quella barriera comunicativa ed emotiva che non favorisce l'apertura alla costruzione di una relazione efficace.

Ultimo, ma non per importanza, elemento da considerare è la qualità della relazione che si crea tra scuola e famiglia: un costante coinvolgimento di quest'ultima nelle attività scolastiche può essere fondamentale per scongiurare il problema dispersione, in quanto oltre alla responsabilizzazione nel processo educativo, favorisce lo sviluppo di un senso di appartenenza e di reciprocità alla comunità educante.

Passiamo adesso al focus della nostra intervista. Quali sono le azioni che possono scongiurare il rischio dispersione?

Riprendiamo da dove abbiamo finito. Per quanto ho detto sopra, è fondamentale innanzitutto contare su un contatto costante tra docenti e famiglie. Inoltre, per ciò che riguarda gli interventi sul singolo alunno, è necessario osservare attentamente i comportamenti del soggetto a

rischio dispersione, individuare il tipo di relazione che ha con la classe e con i docenti, appuntare in un diario di bordo i momenti dell'osservazione, utilizzando strumenti di lavoro quali la narrazione e un'intervista spontanea che può essere sicuramente utile per acquisire informazioni per formulare un eventuale intervento educativo e didattico.

Un altro aspetto importante sul quale lavorare costantemente è il livello di autostima dei ragazzi, che va continuamente sostenuto e stimolato. A tale riguardo la nostra scuola ha attivato un protocollo curriculare che rappresenta un esempio pratico di intervento, cioè l'attribuzione, ai ragazzi più fragili, di compiti di responsabilità all'interno della classe quali la cura degli spazi e degli arredi, dei materiali didattici e dell'organizzazione della routine quotidiana attraverso la messa in pratica delle regole concordate e stabilite con i docenti e i compagni.

Concentriamoci adesso sul suo istituto. Quali sono le azioni messe in campo nella scuola per contrastare il fenomeno?

Oltre alla modalità operativa dell'esempio appena narrato, la scuola attiva percorsi extracurricolari specifici che interessano alunni e famiglie, volti a prevenire il rischio dispersione. Per le famiglie abbiamo progettato grazie a fondi europei e regionali percorsi per la genitorialità. Altre forme di intervento che guardano sempre all'obiettivo di creare una rete solida, sono il coinvolgimento delle

famiglie nel Consiglio di Circolo, la costituzione del Comitato dei genitori, la partecipazione alla Commissione mensa scolastica.

Per quanto riguarda gli alunni, sempre grazie a finanziamenti regionali ed europei dedicati, la scuola propone progetti extracurricolari prevalentemente svolti in *outdoor education*: è importante far conoscere ai ragazzi e alle ragazze quello che succede “fuori” dalla scuola, attraverso la collaborazione di agenzie del Terzo Settore ed associazioni del territorio con specifiche competenze ludico-ricreative-culturali, non ultimo le uscite e le visite didattiche sul territorio che ci aiutano tantissimo a dare loro nuove motivazioni.

Un esempio virtuoso è sicuramente il rapporto di partenariato che la scuola ha attivato con la Caritas di Aversa; infatti, poiché molte delle famiglie degli alunni iscritti al nostro circolo scolastico sono già accompagnate dalla Caritas, si è voluto mettere in campo un’azione di collaborazione in uno spazio a loro già “noto” attraverso la progettazione di momenti educativi ed esperienziali con gli esperti della cooperativa sociale *Mebius* e dell’*Opera San Leonardo*. Essi, insieme ai tutor scolastici, hanno costruito nuovi spazi di apprendimento e di socializzazione, strumenti per l’educazione delle nuove generazioni e delle loro famiglie che vertono in un contesto di povertà educativa, mediante finanziamenti europei che sono nuovamente confluiti nel settore cooperativo di Caritas che si occupa del sociale nella sua massima espressione.

La scuola si è resa così protagonista di scelte efficaci ed innovative.

Considerando le azioni che ha attuato nella sua scuola, è possibile formulare una “ricetta” contro il rischio della dispersione?

Le scuole hanno il dovere di elaborare strategie di intervento. Tra esse, ritengo importante quella di cercare di aumentare quanto più è possibile il tempo di permanenza a scuola: la scuola deve diventare un luogo di incontro, rappresentare a tutti gli effetti un prolungamento dello spazio familiare vissuto nelle case.

Formalmente la nostra intervista si chiude qui. Voglio però chiederle se può soddisfare una mia curiosità. Quando otto anni fa è arrivata in questo istituto che ambiente ha trovato? Anche allora non esisteva un “problema dispersione”?

Voglio essere sincera. Il mio lavoro è stato quello di attribuire una forte identità alla scuola e di cercare di farle ritrovare la dimensione di scuola come “casa dei bambini”. Quello che io ho trovato nel settembre del 2015 era una scuola etichettata come “di serie B”, la scuola dei bambini difficili provenienti da famiglie poco onorabili con relazioni private e pubbliche abbastanza discutibili, ai margini della illegalità, la scuola degli stranieri e dei disadattati. Insomma parliamo di un luogo estremamente stigmatizzato.

Nel tempo essa ha conservato il suo *genius loci*, quello di una scuola che, ubicata fuori le mura,

sebbene prossima al cuore storico della città, ha sviluppato la forte identità di scuola di quartiere. Ma questa identità, oggi, non è più un punto di debolezza, non è più l'elemento che la vede relegata ed emarginata dal contesto educativo, ma è diventato il suo punto di forza. Nel rispetto di questa forte identità le azioni messe in campo sono state finalizzate a creare rete e a cercare di responsabilizzare tutte le agenzie presenti nel quartiere (associazioni culturali, centri di formazione, centri ludico-didattici, parrocchie). Si è creato, nel tempo, quell'effetto domino che ha fatto nascere nuove intese e sinergie.

Lavorando in questa direzione ho provato a cambiare la linea di azione che, da assistenzialistica è diventata un agire per i bambini del quartiere e per offrire loro delle opportunità significative ai fini dell'apprendimento per la vita. Ho fatto del mio lavoro quotidiano una missione di ascolto e sostegno ai bisogni intercettati e alle necessità dei genitori, cercando di stringere accordi e collaborazioni per il successo formativo dei discenti e questo ha dato tanta speranza e solidarietà

Finita l'intervista mi trattengo ancora un po' a parlare con la dirigente. Con tono dolce e pacato racconta di un nuovo progetto che vede la partecipazione dell'istituto al concorso *Tracce di memorie* del Ministero della Cultura e dell'Istruzione, quelle memorie dimenticate di cui anche il Terzo Circolo è protagonista. Un video

breve riporterà alla luce un fatto di cronaca legato alla storia della scuola, a testimoniare quanto il senso di appartenenza rappresenti un significato fondamentale per l'intera comunità.

Tutto ciò non fa altro che confermare l'idea che mi sono fatto di questo posto: un luogo sempre in movimento, una fucina di idee e di azioni, un luogo che cerca costantemente di essere un punto di riferimento per i suoi alunni e per la sua comunità, un luogo che essenzialmente sa di casa.

1.3 Dispersi in rete?

Quando arrivo al plesso Verdi le lezioni sono appena iniziate. Mentre attraverso il parcheggio che costeggia la scuola riesco a sentire chiaramente la voce concitata di una docente che parla ai suoi alunni. Per un istante mi sento anch'io parte di quella classe. Oltrepassata la porta d'ingresso mi ritrovo in un ampio atrio abbellito da opere realizzate dagli alunni dell'istituto; al cospetto di quella piccola esposizione sembra quasi di essere nella sala di un grande museo. Torno sui miei passi e mi dirigo al primo piano alla ricerca della presidenza. Mentre cammino tra i corridoi incrocio lo sguardo curioso e perplesso di qualche alunno, provo a leggere il loro pensiero: sono troppo giovane per essere un docente e troppo grande per essere un alunno, cosa ci faccio lì? Ecco finalmente la presidenza, busso e sono dentro. Seduta alla scrivania mentre parla al telefono c'è la dirigente Tiziana D'Aniello. In carica dall'anno scolastico 2017/2018, ha l'arduo compito di dirigere un

istituto comprensivo suddiviso in tre plessi ubicati nel centro di Qualiano. La scuola conta ad oggi circa millecento alunni, un collegio docenti composto da centosette unità; venticinque unità di personale ATA tra collaboratori scolastici ed assistenti amministrativi che lavorano nei diversi ambiti di competenza.

Dopo una calorosa accoglienza e un breve scambio di battute, iniziamo l'intervista con la Dirigente.

Ritiene il suo istituto a rischio dispersione scolastica?

Si.

Quali sono i fattori che implicano tale rischio?

Al primo posto ci sono, sicuramente, fattori sociali legati al territorio in cui operiamo. Qualiano è una realtà particolare; una radicata tradizione contadina ha attratto, nel tempo, numerosi migranti che vivono in forti condizioni di disagio. A questo si aggiunge un tasso di criminalità significativo che ha alzato ulteriormente il rischio sociale. Su questi fattori ha fortemente impattato l'arrivo della pandemia che ha influenzato molto la percezione che si ha del mondo scuola: si è quasi arrivati a pensare che la scuola non fosse più indispensabile, il sostegno e la motivazione allo studio da parte dei genitori è crollato vertiginosamente. Insomma l'allontanamento fisico dalla scuola ha lasciato un vuoto significativo che ancora oggi abbiamo bisogno di colmare lavorando intensamente.

Ci sono molti spunti di riflessione nell'analisi che ha fatto. Ora però parliamo proprio di questo lavoro intenso. Quali sono le azioni messe in campo dalla scuola per contrastare il fenomeno?

Ci siamo mossi su due fronti. Il primo strettamente legato alla didattica, partecipando a diversi progetti per attività extracurricolari riguardanti l'accoglienza e l'inclusione scolastica: è stato sicuramente un intervento importante anche se non ha riscosso il successo sperato.

Successivamente ci siamo mossi sul piano istituzionale promuovendo una serie di protocolli d'intesa con la procura dei minori e con i servizi sociali, creando un sistema di comunicazione diretto ed univoco: abbiamo ideato delle schede di segnalazione che sono uniche sia per la procura che per i servizi sociali e ci siamo occupati di creare un canale di comunicazione diretto con i servizi sociali. Questo modello è stato "esportato" anche in altri comuni dell'area; abbiamo avuto l'onore di lavorare su dei corsi di formazione per i docenti finalizzati proprio al contrasto alla dispersione scolastica, un percorso durato tre anni, molto apprezzato dai docenti dell'ambito CA 17. A completamento di questo percorso è stato redatto vademecum dal titolo "*Dispersi in rete. Per il contrasto alla dispersione scolastica e al disamore verso la scuola*" che vuole fornire una serie di strumenti operativi su come intervenire sui soggetti a rischio dispersione: una buona conoscenza del piano normativo e una lettura empatica delle

relazioni (come rapportarsi alle famiglie e ai ragazzi).

Vi parlo di questo progetto perché sono dell'idea che, molto spesso, siamo noi scuole ad essere disperse, tendiamo a sottovalutare l'importanza di mantenere un dialogo costante con gli interlocutori citati in precedenza; solo attraverso la creazione di una fitta rete si può lavorare seriamente per scongiurare il rischio dispersione. Per quest'azione abbiamo avuto un riconoscimento come buona pratica da parte dell'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa).

Quali sono state le fonti finanziarie che avete utilizzato per questi progetti?

Per i progetti extracurricolari abbiamo attinto ai fondi europei dei PON e al fondo d'istituto. Per quanto riguarda "Dispersi in rete" abbiamo usufruito dei fondi della formazione d'ambito CA 17.

Lei precedentemente mi ha parlato di una fitta rete con le istituzioni per il contrasto alla dispersione. Non avete mai pensato di estendere ulteriormente questa rete collaborando con associazioni di volontariato, cooperative sociali, parrocchie?

Non abbiamo mai avuto l'occasione di lavorare con associazioni del terzo settore; il territorio offre veramente poco sotto questo punto di vista. Con la Parrocchia Maria SS Immacolata, invece, c'è un dialogo costante: proprio qualche settimana fa siamo stati ospiti nei locali parrocchiali per

discutere, col parroco e con altre personalità attive sul territorio, del pericolo dispersione. Insomma, non abbiamo ancora sviluppato qualche azione di intervento concreto ma già riunirsi per parlarne è un passo importante.

Finita l'intervista mi trattengo ancora un po' a parlare con la Dirigente. Non ho potuto fare a meno di notare un forte senso di orgoglio nelle sue parole mentre mi descriveva accuratamente il gran lavoro svolto durante la pandemia per il contrasto al fenomeno della dispersione. Ciò che più mi ha colpito, però, è stata la volontà di agire con urgenza, la volontà di lavorare non solo per risolvere il problema ma anche per fornire nuovi strumenti a chi si trova nella stessa situazione. Fare rete, condividere i frutti del proprio lavoro, analizzare attentamente per agire nell'immediato: le proposte di questa scuola forniscono un modello virtuoso da imitare.

1.4 Un albero che cresce inesorabile

Villa di Briano è un comune con poco più di settemila abitanti situato nel bel mezzo del celebre agro aversano. Non c'ero mai stato prima d'ora e come spesso mi capita quando sono in un luogo sconosciuto osservo attentamente ciò che mi circonda, cercando di concentrarmi sul linguaggio dello spazio. La cosa che più mi colpisce è l'alternanza tra il grigio delle abitazioni e il verde della vegetazione dei campi che circondano la zona che sto attraversando; è una lotta serrata dove non

c'è ancora un vero vincitore. A richiamare la mia attenzione, inoltre, è il silenzio tombale che c'è per strada: sento solo il rumore stanco del motore della mia automobile.

Varcato l'ingresso del plesso di via Tasso percepisco subito qualcosa di diverso; ad ogni passo che faccio aumenta il volume del vocio vivace che proviene dalle aule della scuola. Sembra quasi di essere entrato in uno spazio totalmente diverso da quello esterno, una sorta di città nella città. Dopo pochi passi arrivo alla porta della segreteria. Con molta gentilezza mi chiedono di aspettare l'arrivo della dirigente impegnata nel plesso dell'infanzia distante pochi chilometri dal plesso dove mi trovo.

Passano pochi minuti ed ecco la dirigente che mi indica la strada che porta al suo ufficio. Emelde Melucci da nove anni ha l'incarico di gestire l'istituto comprensivo che conta seicentosessantacinque alunni, suddivisi in nove sezioni della scuola dell'infanzia, ventuno classi della scuola primaria e nove classi della scuola secondaria di primo grado. Un corpo docenti che conta centodiciassette unità e un personale ATA di diciassette figure (un DSGA, quattro assistenti amministrativi e dodici collaboratori scolastici.)

L'estrema gentilezza della Dirigente Melucci mi fa sentire subito a mio agio e così, dopo una serie di convenevoli, iniziamo l'intervista.

Ritiene il suo istituto a rischio dispersione scolastica?

Sì. In maniera preminente per la scuola secondaria di primo grado.

Quali sono i fattori che implicano tale rischio?

Il primo fattore piuttosto significativo è individuabile nella mancanza di un tessuto sociopolitico capace di offrire strutture fisiche o anche esperienze significative per la realizzazione di attività extrascolastiche. Laboratori, eventi aggregativi, iniziative e progetti per il sociale possono favorire il superamento di eventuali difficoltà relazionali che si vengono a creare in classe e possono aumentare il livello di motivazione allo studio sempre più basso. C'è bisogno di uno sforzo collettivo: la scuola da sola non basta. È necessario ribadire l'importanza del ruolo delle comunità educanti ovvero di una responsabilità diffusa e condivisa nella crescita dei nostri bambini e bambine, ragazzi e ragazze.

Rispetto a questo scenario, quali sono state le azioni messe in campo dalla scuola?

Dal punto di vista didattico, da tre anni a questa parte, la scuola promuove un programma importante di promozione alla lettura e lo fa a partire dagli alunni della scuola dell'infanzia. La competenza di lettura, intesa come comprensione, consente l'interpretazione e la valutazione critica di un testo scritto in quanto leggere non significa soltanto decifrare le parole scritte in un libro, ma soprattutto riuscire a cogliere il significato che esse trasmettono. Saper comprendere un testo, quindi, è

una competenza fondamentale che non bisogna dare per scontato. I risultati delle prove Invalsi hanno acceso un campanello su questo tema ed è per questo che abbiamo pensato di intervenire per non lasciare nessuno indietro, con il rischio di perderli lungo la strada.

Alla base di questa idea c'è anche la volontà di educare alla lentezza i nostri alunni abituati a ritmi di vita oserei dire stressanti che comportano una sregolatezza nel comportamento ma soprattutto nella comprensione; con il comune di Villa di Briano abbiamo realizzato un patto di comunità intercomunale insieme al comune di Trentola Ducenta che ha visto coinvolte la nostra scuola e la direzione didattica di Trentola Ducenta.

Tornando a quello che le dicevo prima, vista l'assenza di esperienze e di spazi per le attività extrascolastiche, i nostri principali interlocutori solo le associazioni presenti sul territorio con le quali abbiamo collaborato per la realizzazione di progetti PON e progetti POR. La realizzazione di attività laboratoriali ci ha permesso di cambiare la metodologia; una metodologia che non più trasmissiva ma che mette l'alunno nella condizione del fare.

Inoltre non abbiamo lasciato intentata la strada del supporto alle famiglie disagiate: attraverso l'attivazione di moduli del programma regionale "Scuola Viva" abbiamo fornito un percorso alla genitorialità e abbiamo aperto uno sportello per un supporto psicologico che è assolutamente necessario.

Quali sono state le fonti finanziarie che avete utilizzato per la realizzazione di questi progetti?

Prevalentemente parliamo di fondi ministeriali ma abbiamo attinto anche a fondi regionali e fondi comunitari per quanto riguarda i PON. Un'altra risorsa importante proviene dalla partecipazione a bandi; ci sono anche i fondi degli enti locali che sono però una minima parte.

Oltre alla collaborazione con associazioni di volontariato che menzionava precedentemente, vi è mai capitato di interfacciarvi con altri soggetti? Con la parrocchia, per esempio, che rapporto c'è?

Con la parrocchia Maria Santissima Assunta in Cielo abbiamo un ottimo rapporto che si è rafforzato ulteriormente durante il periodo della pandemia. La comunità è stata un partner affidabile anche per il contrasto alla dispersione scolastica: si è creato un vero e proprio sistema di segnalazione dei soggetti a rischio. Con il sostegno del parroco Giuseppe Sagliano, inoltre, abbiamo coordinato l'accoglienza degli alunni stranieri esuli di guerra.

Un altro soggetto è sicuramente il Comune, anche se il rapporto è sempre stato altalenante: non ci hanno mai fatto mancare un ascolto sincero ma materialmente sono poche le azioni messe in campo per la scuola.

L'intervista si chiude qui ma mi trattengo ancora qualche minuto a chiacchierare con la dirigente. Mi racconta della esperienza fatta come scuola-polo

per le Memorie di Vita con la rete “A piccoli passi” promossa dalla Diocesi di Aversa, molto apprezzata dagli alunni e dai docenti. Mi racconta di tutti i progetti in cantiere pensati e costruiti per offrire ai ragazzi e alle ragazze esperienze per acquisire una nuova prospettiva. La sensazione è che in questo istituto ci si impegna ogni giorno a far rumore in mezzo a quel silenzio assordante di un territorio difficile; perché alla fine il Calderisi somiglia un po’ a quella vegetazione che non si dà per vinta e che inesorabilmente si impegna a resistere alla tristezza del cemento grigio.

1.5 Rompere il muro dell’assuefazione

Il fenomeno della dispersione scolastica si batte anche con il prolungamento dei doposcuola parrocchiali. Lo sa bene il gruppo dei Vincenziani della parrocchia di San Vincenzo Ferreri a Sant’Antimo che da sempre si impegna per offrire un supporto didattico ai minori della comunità. A parlarmi del ruolo della parrocchia e del lavoro dei volontari è il parroco Gianluca Lentini. Incontro don Gianluca in uno degli uffici dell’Episcopio diocesano. L’idea di intervistarlo infonde in me un certo entusiasmo; conosco bene don Gianluca, conosco la sua appassionata attenzione pastorale per gli ultimi e sono certo che la nostra sarà una discussione decisamente interessante.

Che rapporto c'è tra la parrocchia e le scuole? Esiste un patto educativo tra la parrocchia e le scuole del territorio?

Innanzitutto ci tengo a precisare che il doposcuola è una delle tante proposte che il gruppo dei vincenziani offre alla comunità parrocchiale e parliamo di un servizio che opera sul territorio da tempo, ancor prima del mio arrivo in parrocchia.

Tornando alla domanda di partenza, no, non esiste un rapporto strutturale con scuole anche perché gli istituti vicini alla parrocchia, l'istituto comprensivo statale "E. Pestalozzi" e l'istituto superiore tecnico statale "G. Moscati", sono da tempo in reggenza. In passato abbiamo provato ad avviare un dialogo, soprattutto quando sia a me che al vice parroco don Vittorio Carpi fu affidata la cattedra di religione in questi due istituti di cui vi parlavo ma è difficile pensare ad un lavoro in sinergia con il continuo via vai di dirigenti che c'è stato. Quello che cerchiamo di fare, quindi, è rispondere ai bisogni del territorio in un contesto sociale abbandonato dalle istituzioni (attualmente il comune è commissariato per la mancata approvazione del bilancio di previsione del 2022). A tutto questo si aggiunge il dato allarmante della dispersione scolastica: una indagine dell'Istituto comprensivo ha rivelato che circa il 30% dei ragazzi e delle ragazze dei quartieri popolari di Sant'Antimo non frequenta la scuola.

È un dato decisamente allarmante. Quali sono secondo lei i fattori che implicano tale rischio?

Oltre l'assenza delle istituzioni e la precarietà della principale agenzia educativa, c'è un degrado sociale dilagante che parte dalle famiglie: la maggior parte dei soggetti a rischio vive in nuclei familiari dove uno dei due genitori ha problemi con la legge. La mancanza di una figura educativa di riferimento, quindi, lascia i ragazzi abbandonati a se stessi in balia di un tessuto sociale che ha poco da offrire.

Tornando all'iniziativa del doposcuola, ci può descrivere meglio in che modo agite? Quali sono i luoghi preposti per questo genere di attività?

Il doposcuola parte dalla seconda metà del mese di ottobre ma già da settembre ci impegniamo a informare la comunità delle modalità di partecipazione. Le attività vengono svolte nel Centro Oznam, dove operiamo anche attraverso la Caritas e il centro d'ascolto, sempre grazie alla comunità dei vincenziani. Tutto questo è possibile grazie all'instancabile lavoro dei volontari, sia giovani e adulti, che donano parte del loro tempo. A questi viene affiancato il lavoro di professionisti del settore che vengono assunti per garantire un servizio di qualità. Per quanto riguarda il servizio dei volontari, c'è da dire che nel tempo è stato sempre più difficile coinvolgere nuove figure, ed è per questo che abbiamo attivato un protocollo d'intesa con l'Università Suor Orsola Benincasa per l'attuazione di tirocini formativi all'interno della nostra realtà; è molto importante per noi confrontarci con giovani studenti che hanno una

formazione specifica soprattutto per la gestione dei soggetti con difficoltà nell'apprensione e nel comportamento.

La vostra attenzione e il lavoro che svolgete a servizio della comunità è veramente lodevole. Volevo concludere l'intervista con una domanda che va un po' fuori traccia. In questo ultimo periodo si parla tanto dell'importanza della presenza di comunità educative nei quartieri difficili. Secondo lei su quali aspetti bisogna lavorare?

Il primo muro da rompere è quello dell'assuefazione, sappiamo che non è facile ma il nostro lavoro deve partire da questo, bisogna cambiare la mentalità del "si è sempre fatto così" e bisogna offrire una prospettiva di vita diversa da quella che continua ad imperare nella maggior parte della popolazione. È necessario abbandonare quel vittimismo che ci immobilizza e che ci fa restare a guardare senza possibilità di intervenire, in tutti i contesti. Sembrano parole di circostanza, è sempre più facile a dirsi che a farsi ma sono convinto che è questa la strada, è questa la missione a cui siamo chiamati, come cristiani e cittadini responsabili.

La nostra intervista termina qui. Mantenendo sempre un tono pacato che contraddistingue la sua personalità, mi racconta dei numerosi progetti in cantiere per coinvolgere sempre di più la comunità e i suoi membri. Nelle sue parole si può leggere

tutta la fatica che si prova nell'operare isolati in un contesto difficile che inevitabilmente ti presenta il conto, sempre amaro. Nonostante questo non ho mai percepito un sentimento di resa ma piuttosto una urgenza che ci chiama ad affrettarci a non perdere mai l'obiettivo principale che è quello di camminare insieme alla ricerca del bene, come la Chiesa ci insegna.



Capitolo 2

L'indagine

Nel corso dell'ultimo anno, l'Osservatorio delle Povertà e Risorse della Diocesi di Aversa ha affrontato il tema delle povertà educative anche attraverso una indagine di tipo quantitativo. Il presente capitolo descrive i risultati dell'indagine. I primi paragrafi presentano il quadro della platea scolastica nella Diocesi per i diversi gradi d'interesse: infanzia, elementari e medie. L'ultimo paragrafo, usando come caso-studio alcune scuole secondarie di primo grado del territorio, propone un'analisi della cosiddetta "disfrequenza". L'analisi intende mostrare come le assenze di ciascun alunno valutate rispetto alle giornate di lezione erogate, intesa come variabile da monitorare con continuità, può rappresentare non solo un indicatore sintomatico e premonitore di casi di dispersione scolastica, ma anche un elemento utile per la progettazione di azioni di contrasto alla dispersione differenziate per i diversi alunni.

2.1 Un territorio con tanti giovani

La Diocesi si caratterizza per un'età media della popolazione che, seppure sempre in aumento dal 2005 ad oggi, risulta nettamente inferiore rispetto

alla media anagrafica regionale e a quella nazionale¹ (Figura 2.1). In particolare, nel 2021 l'età media in Diocesi è di 40,6 anni, mentre quella a livello nazionale è pari a 46,4 anni, quasi 6 anni in più. Questa caratteristica anagrafica di una Diocesi “giovane” si conferma anche confrontando l'età media in Diocesi con quella della Campania (43,8 anni nel 2021).

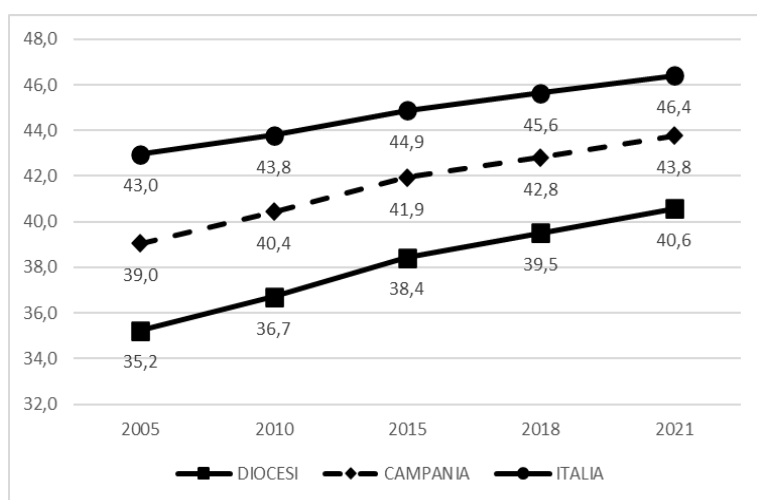


Figura 2.1: Età media della popolazione nella Diocesi, in Campania e in Italia, per gli anni 2005, 2010, 2015, 2018 e 2021. Fonte: nostra elaborazione su dati ISTAT.

Un confronto pluriennale consente di constatare che il divario nell'età media tra la Diocesi e le altre macro-aree in cui essa è inserita si va assottigliando nel tempo: la Diocesi era più giovane rispetto all'Italia di 7,8 anni nel 2005 e di 5,8 anni nel 2021,

¹ Tutti i dati sulla popolazione sono ricavati da nostre elaborazioni a partire dalle statistiche ISTAT sui singoli Comuni. Cfr. <https://www.istat.it/>.

cioè in 16 anni di tempo si è avuta una riduzione di 2 anni nel divario dell'età media tra la Diocesi e l'Italia.

Analizzando la percentuale di giovani residenti sul territorio diocesano si conferma che effettivamente la Diocesi è un'area anagraficamente “molto più giovane” rispetto a tutte le macro-aree di riferimento in cui è inserita (Tabella 2.1). In Diocesi la fascia d'età dell'infanzia (2-5 anni) costituisce il 4,0% della popolazione diocesana, mentre la stessa fascia anagrafica rappresenta il 3,5% della popolazione regionale e il 3,1% di quella nazionale. Analoghi confronti sussistono per la fascia d'età delle classi elementari (6-10 anni) e per quella delle classi medie (11-13 anni).

<i>Macro-area</i>	<i>Percentuale 2-5 anni su intera popolazione</i>	<i>Percentuale 6-10 anni su intera popolazione</i>	<i>Percentuale 11-13 anni su intera popolazione</i>
Diocesi	4,0%	5,5%	3,6%
Campania	3,5%	4,7%	3,2%
Italia	3,1%	4,4%	2,9%

Tabella 2.1: Percentuale di popolazione per fasce d'età d'interesse rispetto alla popolazione totale, per le macro-aree della Diocesi, della Campania e dell'Italia, anno 2022. Fonte: nostra elaborazione su dati ISTAT.

A questo mondo giovanile numericamente esteso corrisponde un'offerta scolastica altrettanto importante in termini di numero di scuole insistenti nei Comuni della Diocesi, come si vedrà nel seguito facendo riferimento alle scuole di diverso

ordine e grado. L'analisi che segue si riferisce a dati raccolti per gli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023; la fonte dei dati è il MIUR attraverso il portale Scuola in Chiaro². Tutti i dati di dettaglio sono disponibili sul sito web della Caritas diocesana.

2.2 Le scuole dell'infanzia in Diocesi

In Diocesi le scuole dell'infanzia sono ben distribuite sul territorio. A conferma di un fenomeno già evidente a livello regionale, le classi dell'infanzia sono coperte soprattutto dall'offerta di scuole paritarie piuttosto che da quelle pubbliche. Infatti, ognuno dei Comuni della Diocesi ospita almeno una scuola dell'infanzia paritaria.

In Diocesi, complessivamente, esistono 157 scuole dell'infanzia di tipo paritario. In particolare, è da notare (Tabella 2.2) l'elevato numero di scuole paritarie dell'infanzia nei Comuni di Giugliano (29 scuole) e Aversa (23 scuole). Invece, i Comuni di Casandrino e Casapesenna presentano una sola scuola dell'infanzia paritaria sul loro territorio comunale.

Il numero di scuole dell'infanzia paritarie è nettamente superiore rispetto a quello delle scuole dell'infanzia pubbliche. Le classi dell'infanzia pubbliche, infatti, sono organizzate in 89 plessi, di cui 32 plessi dell'infanzia sono presenti in 17

² Cfr. <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.

scuole primarie e 57 plessi dell'infanzia fanno parte di 41 istituti comprensivi.

Come si vedrà nel prosieguo, questa maggiore numerosità di classi dell'infanzia in scuole paritarie rispetto a quelle pubbliche non corrisponde a una maggiore numerosità di alunni.

<i>Comune</i>	<i>Plessi infanzia</i>	<i>Comune</i>	<i>Plessi infanzia</i>
Aversa	23 (8)	Grumo Nevano	3 (4)
Caivano	3 (8)	Lusciano	4 (1)
Cardito	6 (5)	Orta di Atella	4 (4)
Carinaro	2 (1)	Parete	3 (1)
Casal di Principe	6 (4)	Qualiano	4 (5)
Casaluce	5 (1)	San Cipriano	2 (1)
Casandrino	1 (2)	San Marcellino	5 (1)
Casapesenna	1 (1)	Sant'Antimo	8 (6)
Cesa	4 (1)	Sant'Arpino	3 (3)
Crispano	2 (1)	Succivo	2 (2)
Frattamaggiore	8 (4)	Teverola	3 (1)
Frattaminore	3 (3)	Trentola Ducenta	6 (3)
Frignano	5 (1)	Villa di Briano	4 (1)
Giugliano	29 (12)	Villa Literno	4 (2)
Gricignano	4 (2)		

Tabella 2.2: Numero di scuole dell'infanzia paritarie (e plessi dell'infanzia in scuole pubbliche) per ciascun Comune della Diocesi, a.s. 2022/2023. Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR.

Prima di procedere con l'analisi dei dati è opportuna una premessa con riferimento al confronto tra la numerosità degli alunni nelle classi dell'infanzia e la popolazione della fascia d'età

d'interesse, residente nei diversi Comuni. In particolare, per le classi dell'infanzia si sono considerati i residenti di età compresa tra 2 e 5 anni in quanto l'accesso a queste classi è consentito a bambini di età dai 3 anni in su e, come detto, i dati sulla popolazione si riferiscono ai residenti al 1 gennaio 2021 e al 1 gennaio 2022, mentre gli alunni sono quelli iscritti negli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023, quindi a partire dal mese di settembre dei rispettivi anni. Per i motivi suddetti, bisogna premettere che la corrispondenza tra i residenti con età compresa tra 2 e 5 anni e l'effettiva potenziale platea scolastica dell'infanzia è ovviamente affetta da un errore che però si ritiene non sia rilevante nello studio di tendenza della presente indagine e nelle conclusioni che se ne trarranno.

Il totale della popolazione diocesana in età tra 2 e 5 anni nel 2022 è di 24.747 persone. Questo numero si è ridotto del 2,5% rispetto all'anno precedente (erano 25.391 nel 2021), effetto del ben noto fenomeno di diminuzione della natalità che si è accentuato negli ultimi anni. Nonostante il fatto che il numero dei potenziali alunni delle scuole dell'infanzia sia diminuito, il numero di fanciulli che frequentano la scuola è invece aumentato. Ciò è dimostrato dal rapporto percentuale tra gli alunni delle scuole dell'infanzia, sia pubbliche che paritarie, rispetto alla popolazione nella fascia d'età d'interesse. Tale rapporto è passato dal 72,5% nel 2021 (18.410 alunni) al 74,6% nel 2022 (18.460 alunni). Ciò evidenzia una crescente

propensione delle famiglie alla fruizione del servizio scolastico infantile, probabilmente anche a causa di una crescente necessità a doverne fare ricorso per gli impegni lavorativi dei genitori.

L'alta percentuale di scolarizzazione per i fanciulli in età tra 2 e 5 anni non è, però, un fenomeno uniformemente distribuito sul territorio diocesano. La Figura 2.2 riporta la percentuale di alunni dell'infanzia rispetto alla corrispondente potenziale popolazione d'interesse per i diversi Comuni della Diocesi.

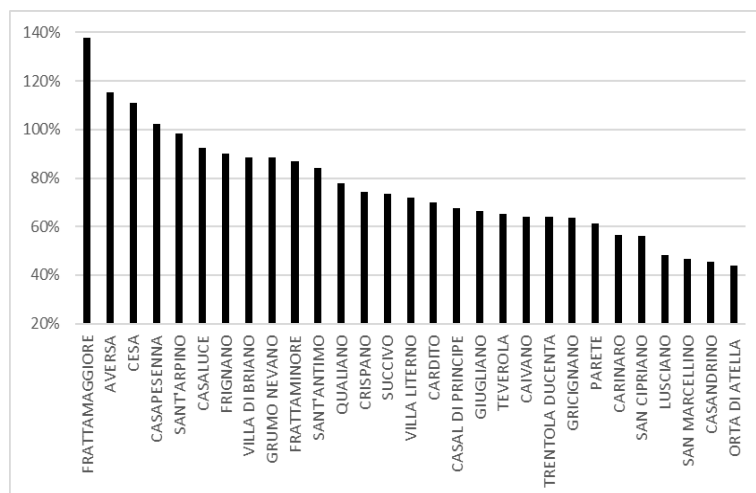


Figura 2.2: Percentuale di alunni in scuole dell'infanzia (pubbliche e paritarie) rispetto alla popolazione da 2 a 5 anni per i Comuni della Diocesi, a.s. 2022/2023. Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR e ISTAT.

Analizzando i dati si nota che esistono diversi Comuni che vanno ben oltre l'80% di tale rapporto, mentre altri che sono nettamente al di sotto del 50%. Del primo gruppo fanno parte Frattamaggiore, Aversa, Cesa e Casapesenna che

superano il 100%, nel senso che presentano una capacità scolastica attrattiva anche da residenti nei Comuni limitrofi, cioè un'offerta della scuola dell'infanzia che accoglie un numero di alunni superiore alla popolazione di età compresa tra 2 e 5 anni residente in quei Comuni. Al contrario, i Comuni di Lusciano, San Marcellino, Casandrino e Orta di Atella raccolgono nelle loro scuole dell'infanzia meno del 50% della popolazione residente in quei Comuni.

È opportuno chiedersi come sia ripartita l'offerta scolastica dell'infanzia tra le scuole pubbliche e quelle paritarie. A livello diocesano, nell'a.s. 2022/2023 il 57,7% degli alunni dell'infanzia hanno frequentato scuole pubbliche (Figura 2.3). Questa percentuale è diminuita, seppure di poco, rispetto all'anno scolastico precedente (a.s. 2021/2022) durante il quale il 58,2% degli alunni dell'infanzia frequentavano scuole pubbliche.

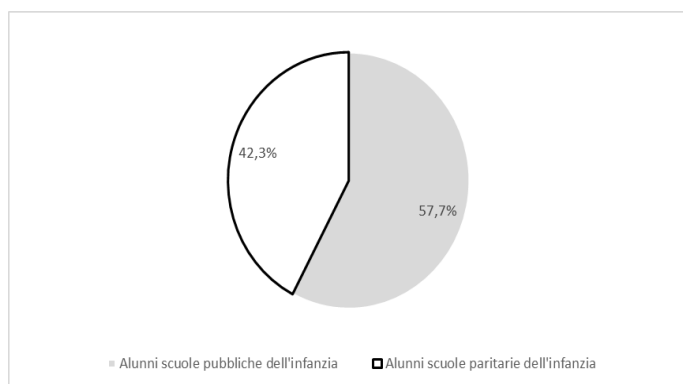


Figura 2.3: Ripartizione percentuale di alunni dell'infanzia tra scuole pubbliche e scuole paritarie per l'intera Diocesi, a.s. 2022/2023. Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR.

Anche per questo dato, però, la distribuzione sul territorio diocesano non è uniforme (Figura 2.4). La maggiore frequentazione di scuole dell'infanzia pubbliche (percentuale di alunni superiore al 70%) si riscontra nei Comuni di Caivano, Succivo, Grumo Nevano, Frattaminore, Orta di Atella, Casandrino e Casapesenna. Dall'altro lato, la frequentazione di scuole pubbliche dell'infanzia è inferiore alla metà degli alunni per San Cipriano, Frignano, Casaluce, Cesa e Aversa.

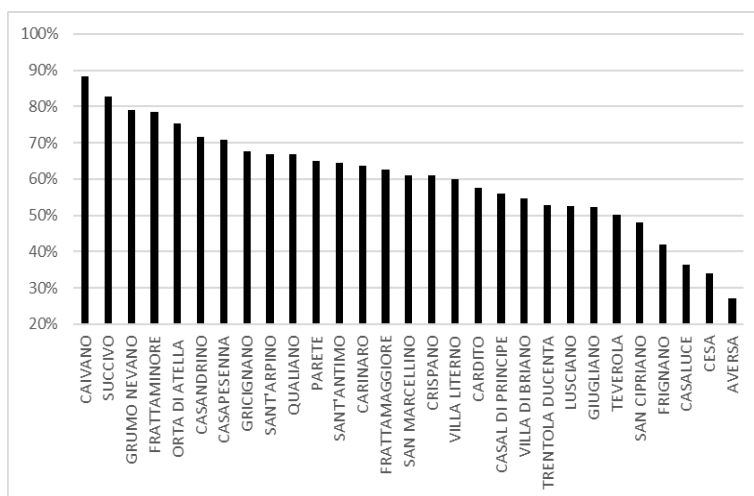


Figura 2.4: Percentuale di alunni in scuole dell'infanzia pubbliche rispetto al totale degli alunni delle scuole dell'infanzia (pubbliche e paritarie) per ciascuno dei Comuni della Diocesi, a.s. 2022/2023. Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR.

L'offerta garantita dalla scuola privata si sostanzia nel tempo scolastico prolungato e/o pieno che la scuola pubblica non riesce sovente ad offrire, soprattutto dopo il ciclo, peraltro non obbligatorio, della scuola dell'infanzia. La domanda delle

famiglie di scuole private probabilmente nasce dalla necessità di poter fruire di un tempo più ampio di offerta scolastica nel corso dell'anno: orari più lunghi, tempi prolungati, riduzione dei giorni di chiusura della scuola (ad esempio per le vacanze di Natale), ingressi e uscite più flessibili, modalità comunicative rapide e immediate con gli insegnanti.

2.3 Le scuole elementari in Diocesi

In Diocesi esistono complessivamente 142 plessi scolastici di scuola primaria, di cui 76 plessi sono in scuole pubbliche e 66 in scuole paritarie.

Per quanto concerne le scuole pubbliche, la maggioranza dei 76 plessi fa parte di istituti comprensivi. In particolare, 59 plessi di questi 76 sono inseriti in 41 istituti comprensivi, cioè istituti che includono anche classi dell'infanzia e secondarie di primo grado. Almeno un istituto comprensivo è presente in ciascuno dei Comuni della Diocesi (tranne per i Comuni di Orta di Atella e Trentola Ducenta). I restanti 17 plessi con classi elementari si trovano in altrettante scuole primarie, cioè istituti in cui non ci sono classi secondarie di primo grado. Le 17 scuole elementari pubbliche sono così distribuite: 7 a Giugliano, 2 ad Aversa, 2 a Frattamaggiore, e una scuola per ciascuno dei Comuni di Cardito, Grumo Nevano, Orta di Atella, Qualiano, Trentola Ducenta e Villa Literno.

Quasi tutti i Comuni hanno sul proprio territorio almeno una scuola primaria di tipo paritario. Fanno eccezione i Comuni di Cardito, Casandrino,

Frattaminore, Lusciano, Orta di Atella, Trentola Ducenta e Villa Literno che non hanno scuole paritarie elementari nei loro rispettivi territori. I 66 istituti paritari di scuola primaria si distribuiscono tra Giugliano (18 istituti), Aversa (10 istituti), Frattamaggiore e Sant'Antimo (4 istituti ciascuno), Caivano, Casal di Principe, Parete e Qualiano (3 istituti ciascuno), Casaluce, Cesa, San Cipriano e Sant'Arpino (2 istituti ciascuno) e gli altri Comuni con un singolo istituto ciascuno.

Per quanto concerne le cosiddette classi elementari, cioè quelle della scuola primaria, volendo confrontare i dati di frequentazione scolastica con una potenziale platea scolastica, si può fare riferimento alla popolazione residente con età compresa tra 6 e 10 anni. Come per l'analisi sviluppata nel caso della scuola dell'infanzia, questo dato di popolazione non coincide con la effettiva potenziale platea scolastica di ciascun Comune, ciononostante la rilevazione evidenzia che l'errore commesso influisce in modo non rilevante nello studio di tendenza proposto nell'indagine.

All'interno del territorio diocesano, l'ISTAT stima che al 1 gennaio 2022, nella fascia d'età tra i 6 e 10 anni, vi erano complessivamente 33.645 persone (erano 34.393 al 1 gennaio 2021). Il numero di alunni che hanno frequentato le scuole primarie, sia pubbliche che paritarie, nel corso dell'a.s. 2022/2023 è di 32.292 (erano 32.863 nell'a.s. 2021/2022), cioè oltre il 96% della popolazione potenziale secondo i criteri assunti per

l'indagine. Tale percentuale si è mantenuta praticamente inalterata nei due anni scolastici analizzati.

La Figura 2.5 riporta, per ciascun Comune, il rapporto percentuale tra il numero di ragazzi che frequentano la scuola primaria e il numero di residenti in quel Comune con età compresa tra 6 e 10 anni.

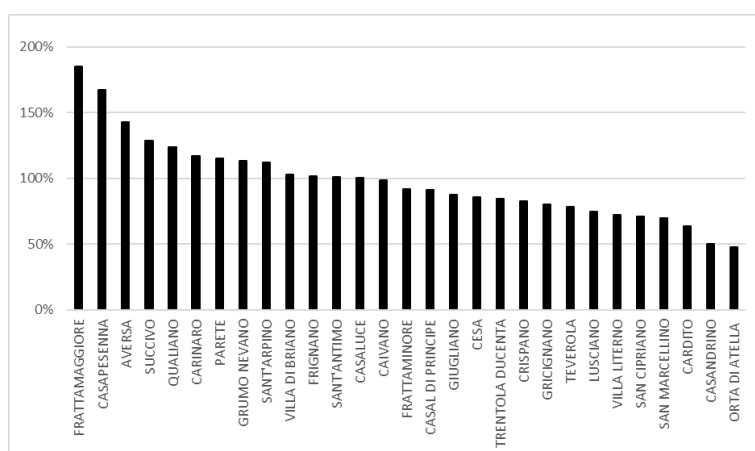


Figura 2.5: Percentuale di alunni in scuole dell'infanzia (pubbliche e paritarie) rispetto alla popolazione da 6 a 10 anni per i Comuni della Diocesi, a.s. 2022/2023. Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR e ISTAT.

In alcuni Comuni emerge una percentuale superiore al 100%, indicando che tali Comuni ospitano studenti provenienti da territori vicini. Parallelamente, si osservano Comuni con una percentuale di studenti inferiore anche al 50% della propria popolazione, suggerendo l'esistenza di un considerevole flusso di ragazzi in scuole elementari di altri Comuni.

Le scuole pubbliche raccolgono la maggioranza degli alunni delle elementari (26.778, pari all'83% del totale degli studenti), mentre il restante 17% degli studenti (pari a 5.514 persone) frequenta scuole paritarie. La Figura 2.6 illustra la proporzione di alunni iscritti alla scuola elementare pubblica rispetto al totale degli alunni delle scuole elementari per ciascun Comune della Diocesi.

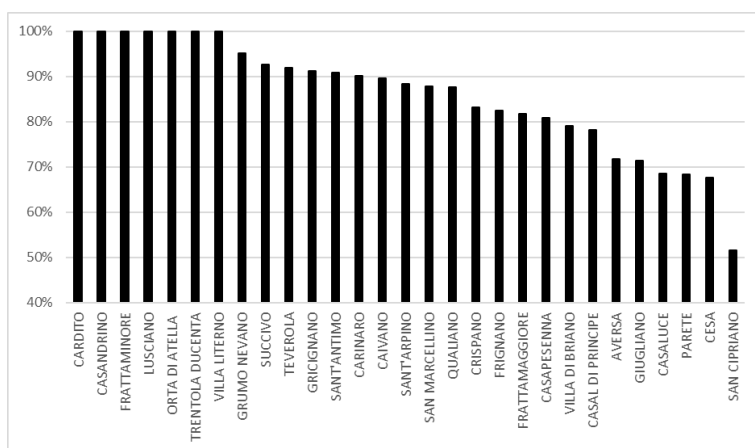


Figura 2.6: Percentuale di alunni in scuole primarie pubbliche rispetto al totale degli alunni delle scuole primarie (pubbliche e paritarie) per ciascuno dei Comuni della Diocesi, a.s. 2022/2023. Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR.

Come prevedibile sulla base della numerosità dei plessi, nella maggioranza dei Comuni la scuola pubblica accoglie una quota significativa degli alunni: in 23 Comuni su 29, oltre il 78% degli studenti delle elementari frequentano scuole pubbliche. Al contrario, va osservato che 6 Comuni della Diocesi presentano una numerosità di alunni in scuole pubbliche inferiore al 72% del totale degli

studenti. Si tratta di: Aversa (71,8%), Giugliano (71,4%), Casaluce (68,5%), Parete (68,4%), Cesa (67,7%) e San Cipriano (51,6%).

In sintesi, tenendo anche conto dei dati riportati nel dossier dell'anno precedente, emerge che l'offerta delle scuole pubbliche primarie risulta congrua rispetto alla domanda. Parallelamente, sorge l'importante questione di comprenderne le ragioni sottostanti il dislivello di frequenza osservato tra i diversi Comuni. Tale dislivello potrebbe derivare da una possibile carenza di richiesta nel contesto locale o dall'inclinazione delle famiglie verso l'iscrizione presso istituzioni di Comuni diversi.

2.4 Le scuole medie in Diocesi

Le scuole secondarie di primo grado, cioè le cosiddette scuole medie, sono distribuite su tutto il territorio diocesano. Complessivamente, nella Diocesi i plessi di scuola secondaria di primo grado pubblica sono 49, di cui 41 facenti parte di istituti comprensivi. Le 8 scuole che offrono solo classi di secondaria di primo grado sono presenti a Giugliano (4) e una per ciascuno dei Comuni di Aversa, Frattamaggiore, Orta di Atella e Trentola Ducenta. I Comuni che hanno più di un plesso di scuola media pubblica sono: Giugliano (5), Sant'Antimo (5), Aversa (4), Caivano (4), Frattamaggiore (3), Cardito (2), Casal di Principe (2), Frattaminore (2), Qualiano (2). Tutti gli altri Comuni della Diocesi hanno un unico plesso di scuola media pubblica.

Riguardo alle scuole medie paritarie, in tutta la Diocesi sono solo due i Comuni che ne hanno: una scuola nel Comune di Frattamaggiore (Istituto Le Mascotte con 64 alunni) e tre scuole paritarie nel Comune di Giugliano (Istituto dei Fratelli Maristi con 234 alunni, International School of Lago Patria con 68 alunni, Istituto Teodoro Monticelli International School con 58 alunni). Per quanto concerne l'Istituto Le Mascotte, si tratta di una scuola paritaria, attiva dal 1978, che offre classi anche dell'infanzia e della primaria (con la denominazione Villa dei 7 Nani). Per le scuole medie paritarie di Giugliano, due sono dedicate prevalentemente ai ragazzi delle famiglie straniere con componenti che lavorano presso la base NATO che si trova a Lago Patria. L'Istituto dei Fratelli Maristi in Giugliano è invece un istituto scolastico "storico" del territorio, essendo attivo da oltre 90 anni; esso accoglie studenti soprattutto di scuola primaria (246 alunni) e di scuola secondaria di primo grado (234 alunni).

Nell'anno scolastico 2022/2023 gli alunni delle scuole medie in Diocesi sono stati 21.360 (di cui 464 in scuole paritarie), mentre nell'anno scolastico precedente gli alunni erano 21.817 (di cui 420 in scuole paritarie). Si evince quindi un aumento del numero di alunni delle scuole paritarie, seppure il numero di alunni in scuole medie paritarie si mantiene molto limitato rispetto a quello delle scuole pubbliche dello stesso ordine e grado.

Nell'anno scolastico 2021/2022 il numero di studenti che hanno frequentato le scuole medie costituiva il 97,2% della popolazione diocesana nella fascia d'età tra gli 11 e i 13 anni (22.435 persone al 1 gennaio 2021). Questa percentuale si è abbassata al 95,8% nell'anno scolastico 2022/2023 (su una popolazione di 22.298 persone al 1 gennaio 2022). La riduzione nel tempo della percentuale di giovani che frequentano la scuola media sul territorio è un dato che andrebbe approfondito e tenuto sotto osservazione. Potrebbe trattarsi di un fenomeno dovuto al campionamento della popolazione. Va osservato, infatti, che le percentuali rispetto alla popolazione sono state ricavate facendo riferimento ai residenti nei rispettivi Comuni con età compresa tra 11 e 13 anni, il tipico intervallo anagrafico dei ragazzi che frequentano le classi delle scuole secondarie di primo grado che però non corrisponde esattamente con l'insieme dei potenziali studenti delle scuole medie. Inoltre, la popolazione è valutata al 1 gennaio del 2021 e al 1 gennaio 2022, rispettivamente per il confronto con i due anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023; anche in questo caso la sovrapposizione tra popolazione e potenziali studenti non è completa. La riduzione della percentuale di ragazzi che frequentano le scuole medie in Diocesi potrebbe però essere anche dovuta alla migrazione di alunni verso Comuni fuori alla Diocesi o, cosa che sarebbe più preoccupante, una riduzione del numero di ragazzi

che frequentano la scuola media cioè un aumento degli inadempienti.

La distribuzione della percentuale di ragazzi che frequentano la scuola media rispetto alla popolazione dagli 11 ai 13 anni non è uniforme per i diversi Comuni della Diocesi (Figura 2.7).

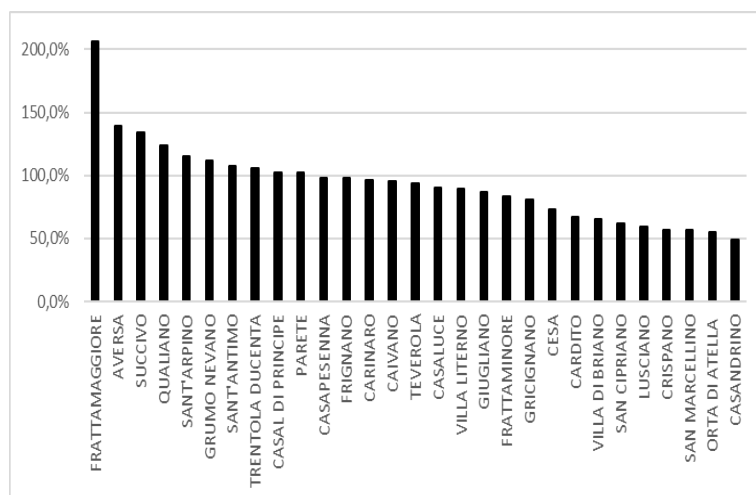


Figura 2.7: Percentuale di alunni che hanno frequentato scuole secondarie di primo grado (pubbliche e paritarie) nell'a.s. 2022/2023, rispetto al totale della popolazione tra 11 e 13 anni al 1 gennaio 2022, per i Comuni della Diocesi. Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR e ISTAT.

Il Comune di Frattamaggiore (206,1%), confermando una tendenza già evidenziata per l'anno scolastico 2021/2022, presenta un fenomeno di attrazione di molti ragazzi da altri Comuni, raggiungendo un numero di alunni addirittura superiore al doppio della sua popolazione per quella fascia d'età. Probabilmente si tratta di ragazzi che provengono soprattutto dai

Comuni confinanti di Cardito (66,9%) e Crispano (56,5%).

Un fenomeno analogo di “migrazione degli alunni” dai Comuni confinanti accade probabilmente, seppure in maniera quantitativamente minore, per i seguenti Comuni:

- da Casandrino (49,0%) verso Sant’Antimo (107,3%),
- da Orta di Atella (54,9%) verso Sant’Arpino (115,0%),
- da San Marcellino (56,5%) e Lusciano (59,1%) verso Aversa (139,4%),
- da San Cipriano (62,1%) e Villa di Briano (65,4%) verso Casal di Principe (102,6%).

2.6 La disfrequenza nelle scuole medie

L’indagine sulle povertà educative sviluppata dall’Osservatorio, oltre ad avere condotto a un’analisi qualitativa del fenomeno e al racconto di esperienze raccolte attraverso le interviste descritte in precedenza, ha previsto anche una fase di raccolta dati sulla “disfrequenza” degli alunni in alcune scuole secondarie di primo grado del territorio. Col termine *disfrequenza* s’intende la non regolare frequenza delle lezioni da parte degli alunni. L’obiettivo che ci si pone attraverso la raccolta e l’analisi dei dati è individuare possibili indicatori che possano rappresentare sintomi di potenziale dispersione, prima che questa si evidenzi in modo difficilmente recuperabile.

Il comma 7 dell'art. 14 del DPR n. 122 del 22/06/2009 stabilisce che condizione necessaria perché uno studente possa essere promosso all'anno successivo è che abbia frequentato almeno il 75% delle lezioni annuali previste, cioè che non abbia cumulato assenze per più del 25% delle lezioni erogate. Il raggiungimento del livello del 25% di assenze, cioè l'identificazione dei cosiddetti studenti inadempienti, risulta evidentemente un indicatore "tardivo" del disagio scolastico dell'alunno. Per questo motivo si ritiene che, analizzando i livelli di assenze immediatamente inferiori e superiori alla soglia del 25%, cioè i dati di disfrequenza, sia possibile evincere considerazioni utili al contrasto preventivo della dispersione scolastica.

I dati di disfrequenza descritti di seguito sono presentati raggruppandoli per "fasce di assenze". Nella raccolta dati si è scelto di individuare la percentuale di assenze pari al 15% delle lezioni come un livello "normale", cioè al di sotto del quale non si possono evidenziare significativi sintomi del rischio dispersione.

Le scuole secondarie di primo grado che hanno partecipato al progetto sono tre: l'Istituto Basile-Don Milani di Parete, l'Istituto Comprensivo Don Bosco-Verdi di Qualiano e l'Istituto Comprensivo Calderisi di Villa di Briano. Tutti gli istituti hanno aderito al progetto attraverso la sottoscrizione di un protocollo d'intesa e di riservatezza stipulato con la Caritas della Diocesi di Aversa e l'associazione Eupolis. I dati relativi ai diversi istituti scolastici

sono stati acquisiti in regime di anonimato, al fine di tutelare e salvaguardare la non identificazione dello specifico istituto e la privacy di ogni studente.

Nel seguito del paragrafo, gli istituti sono indicati con un generico numero progressivo da 1 a 3, senza specificare quale istituto sia associato a ciascun numero. Ogni istituto, invece, conosce il proprio identificativo in modo da potersi confrontare con le altre scuole mantenendo l'anonimato.

I dati raccolti per l'analisi della disfrequenza, per ogni alunno di ciascun istituto per l'anno scolastico 2022/2023, sono stati:

- il numero di assenze cumulate nel corso dell'anno,
- la classe di appartenenza,
- il numero di alunni per ciascuna classe,
- eventuali stati specifici (BES, straniero, disabile).

Il numero totale di alunni che hanno costituito il campione d'analisi è 1.098, cioè il 5,1% della popolazione studentesca nelle scuole medie della Diocesi. La numerosità del campione non è ovviamente significativa per giungere a considerazioni di carattere generale sul fenomeno della dispersione a livello diocesano, ma ciò non sminuisce il valore dell'analisi proposta che intende piuttosto verificare un metodo di utilizzo dei dati delle assenze degli alunni a servizio del contrasto della dispersione scolastica.

Il numero di alunni che hanno effettuato assenze superiori al 15% delle lezioni è pari a 565, cioè il 51,5% dell'intero campione di analisi. Il fatto che

si raggiunga oltre la metà del campione, conferma la significatività della scelta del 15% come livello al di sotto del quale non considerare le assenze degli alunni ai fini dell'analisi del fenomeno di disfrequenza.

Gli studenti che hanno cumulato un numero di assenze superiori al 25% delle lezioni, cioè gli studenti inadempienti, sono 220. Si tratta del 20,0% del totale degli alunni delle tre scuole medie considerate e poco meno della metà degli alunni che hanno fatto almeno il 15% di assenze. La situazione non è però uniforme nei tre istituti (Figura 2.8).

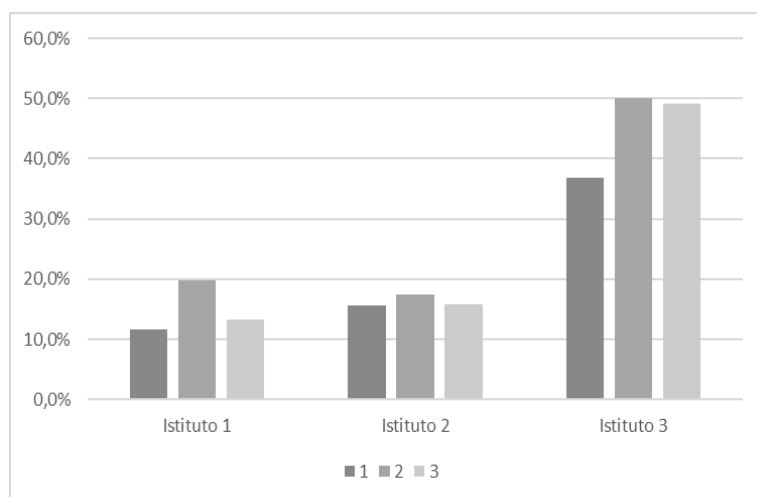


Figura 2.8: Percentuale di studenti con assenze superiori al 25% delle lezioni rispetto al totale degli alunni, per i diversi istituti scolastici e per le diverse classi (1 – prima media, 2 – seconda media, 3 - terza media), a.s. 2022/2023. Fonte: nostra elaborazione su dati degli istituti.

Seppure nessuno dei tre istituti presenti complessivamente una percentuale di inadempienti

inferiore al 15,0% dei suoi alunni, l'Istituto 3 mostra evidentemente un fenomeno di dispersione molto pronunciato; ciò è confermato dal fatto che l'istituto insiste su un territorio che presenta molte criticità sociali.

Riguardo alla distribuzione degli inadempienti nelle diverse classi di studio, va osservato che, in tutti gli istituti, le seconde classi presentano una percentuale di inadempienti superiore alle altre due classi, un dato che andrebbe ulteriormente approfondito e analizzato.

Ci si è quindi chiesti quanti sono i ragazzi vicini alla soglia di inadempienza, sia con assenze al di sotto della soglia di inadempienza, sia che la superano (Figura 2.9).

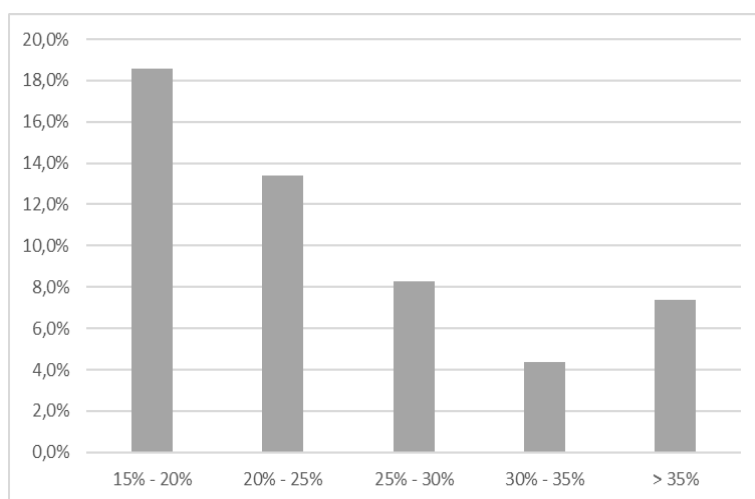


Figura 2.9: Percentuale di studenti rispetto al totale degli alunni (altezza delle barre), che hanno cumulato assenze nelle diverse fasce (assenze tra il 15% e il 20% delle lezioni, 20%-25%, 25%-30%, 30%-35%, più del 35%), per tutto il campione di analisi, a.s. 2022/2023. Fonte: nostra elaborazione su dati degli istituti.

Si è scelto di usare intervalli di assenze di ampiezza pari al 5%. L'andamento decrescente per le diverse fasce di assenza è comune a tutti gli istituti considerati. Da un lato ciò evidenzia che il fenomeno di assenze interessa sempre meno alunni via via che il livello di assenze cresce, come c'era da aspettarsi. D'altro canto la numerosità degli alunni con livelli di assenze vicini a quelli della soglia di inadempienza pare abbastanza elevata, con ciò mostrando l'importanza di attenzionare il fenomeno della disfrequenza e non solo quello della inadempienza.

Il numero di alunni che hanno un tasso di assenze compreso tra il 20% e il 25% delle lezioni è 147, cioè il 13,4% del totale del campione, mentre il numero di alunni che hanno assenze nella fascia tra il 25% e il 30% delle lezioni è 91, pari all'8,3% dell'intero campione. Sommando le due fasce a cavallo della soglia di inadempienza del 25%, cioè le fasce di assenze dal 20% al 25% e quella dal 25% al 30%, si ottiene un numero di studenti pari a 238, cioè il 21,7% del totale degli alunni. Si tratta del gruppo di studenti da attenzionare e sui quali investire per cercare di contenere la dispersione evitando che questi ragazzi raggiungano la soglia di inadempienza. Il fenomeno è tutt'altro che trascurabile e, mediamente negli istituti considerati, coinvolge più di uno studente su 5.

È interessante osservare che la percentuale di studenti che sono a cavallo della soglia di inadempienza, come detto il 21,7% del campione, è molto vicina a quella del totale degli

inadempienti, come detto pari al 20,0% degli alunni. Da un punto di vista quantitativo si tratta sempre, mediamente, di un alunno su 5, ma il tipo di intervento da dedicare a queste due diverse platee di studenti dovrebbe essere molto diverso.

In sintesi, i dati sulla disfrequenza mostrano che andrebbero immaginati percorsi differenziati, graduali e specializzati in base alla “distanza” dalla soglia di inadempienza:

- i ragazzi con un numero di assenze tra il 15% e il 20% delle lezioni, che nel campione esaminato costituiscono il 18,6% del totale degli alunni, necessiterebbero soprattutto di azioni di sensibilizzazione alla frequenza,
- gli studenti che ricadono nella fascia di assenze dal 20% al 30% delle lezioni, che, come detto, sono il 21,7% del totale del campione, avrebbero bisogno di interventi più strutturati rivolti al contrasto della dispersione,
- i ragazzi che hanno cumulato un numero di assenze superiori al 30% delle lezioni, che nel campione considerato costituiscono l'11,7% del totale, necessitano di interventi personalizzati e specifici vista la criticità della loro situazione di frequenza scolastica.



Capitolo 3

Il punto di vista giuridico

Il tema delle povertà educative ha alimentato negli ultimi anni una fiorente normativa in materia. In questo capitolo sono sinteticamente presentati i principali passaggi di questo processo e di come gli strumenti normativi hanno cercato di rispondere al problema della povertà educativa in ottica sia preventiva che repressiva.

3.1 Il contesto

Cominciamo dalla terminologia

Prima di immergersi nella normativa sussistente in tema di dispersione scolastica, è opportuno, anche alla luce di un interessante articolo sul tema pubblicato da “Tuttoscuola” nel 2018, fare chiarezza sulla corretta terminologia da utilizzare al fine di evitare che determinate situazioni possano essere erroneamente utilizzate ed il loro significato essere sovrapposto a quello di dispersione scolastica.

La *dispersione scolastica* è la summa di differenti tipologie di errati comportamenti di assenza ingiustificata e volontaria attuati nell’ambito scolastico da ragazzi in età d’obbligo scolastico piuttosto che da soggetti di età superiore ad anni 16 piuttosto che dai loro genitori, comportamenti

che, reiterarti, finiscono per favorire la diffusione della povertà educativa. Invece, per *evasione scolastica* s'intende quel fenomeno per il quale il minore non è mai stato iscritto ovvero non ha mai frequentato la scuola dell'obbligo ovvero ha interrotto gli studi prima del 16esimo anno di età³.

Si parla di *abbandono scolastico* nel caso d'interruzione degli studi senza ritiro formalizzato e senza conseguimento del titolo in soggetti non più in obbligo scolastico. Invece, il *ritiro formalizzato* corrisponde al fenomeno per il quale, anche per scelta familiare, il minore effettua esami da privatista (assolvimento formale) ma senza conseguimento del titolo finale.

Fatta questa premessa terminologica, va sottolineato che a determinare il fenomeno della dispersione scolastica possono concorrere numerose circostanze quali ad esempio: la bocciatura, la ripetenza, il disagio familiare, economico ed ambientale, il disinteresse, lo scarso rendimento, la sfiducia nella scuola, la scarsa rilevanza dell'apprendimento nella vita, la mancata realizzazione delle potenzialità, il mancato compimento di progressi individuali, così comportando, nella migliore delle ipotesi, il conseguimento di attestati inidonei ad inserire il minore nei successivi cicli di studio ovvero il suo successivo inserimento nel mondo del lavoro. In questi casi si parla di *dispersione occulta*, un fenomeno che spesso conduce allo stato cosiddetto

³ Legge finanziaria 2007 del 21/12/2006- D. Lgs. 139 del 22 agosto 2007 sull'innalzamento dell'obbligo scolastico.

di NEET, cioè *Not (engaged) in Education Employment or Training*, letteralmente “Non [attivo] in istruzione, in lavoro o in formazione”.

Un ulteriore distinguo va effettuato tra obbligo scolastico ed obbligo formativo: quest’ultimo si sostanzia nel diritto-dovere dei giovani (che hanno assolto all’obbligo scolastico) di frequentare attività formative fino all’età di 18 anni sulla base dei propri interessi e delle capacità (cd. *dispersione scolastica implicita*).

Un interessante riferimento utile per approcciarsi al fenomeno della dispersione scolastica è un documento pubblicato dal Ministero dell’Istruzione⁴ in cui vengono analiticamente descritti i “tasselli della dispersione” in relazione a ciascun ordine di scuola, al territorio ed al genere, proponendo anche strumenti per valutare se l’abbandono è avvenuto nel corso dell’anno scolastico piuttosto che nel passaggio tra un anno scolastico ed il successivo.

Il contesto sociale

I dati del rapporto appena citato mostrano che la maggiore propensione all’abbandono scolastico è riscontrata nelle regioni meridionali: la Sicilia, con un tasso di abbandono dell’1,07%, la Calabria e la Campania rispettivamente con lo 0,75% e lo 0,74%. Inoltre, si evidenzia che nel 2020 la percentuale di ELET (*Early Leavers from*

⁴ Ministero dell’Istruzione, “La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020”, pubblicazione curata da Francesca Salvini con la collaborazione di Angela Iadecola.

Education and Training) è stimata al 13,1%, pari a 543 mila giovani, in leggero calo rispetto all'anno precedente⁵. A tale stima va aggiunta quella dei minori stranieri, il cui tasso di abbandono degli studi è stato stimato essere tre volte superiore a quello di uno studente italiano.

Ebbene, partendo dal fatto che la situazione minorile scolastica nella Diocesi ha peculiarità e caratteristiche proprie, in considerazione del forte disagio sociale e delle difficoltà economiche che affliggono buona parte della popolazione residente (situazione divenuta ancor più allarmante *medio tempore* COVID che ha fatto crollare i posti di lavoro favorendo il diffondersi di una maggiore disparità sociale e della povertà con gravi carenze educative genitoriali), va detto che l'endemica presenza di un'agguerrita criminalità in diversi settori ha favorito ancor più il diffondersi della sottocultura dell'illegalità.

In siffatto contesto, la scuola assume il ruolo di principale “sentinella” del disagio giovanile, potendo precocemente intercettare quegli indici che preludono, spesso, all'ingresso dei minori, ancora in età scolastica, in contesti criminali⁶.

Come rilevato dal Ministero dell'Istruzione, infatti, il primo indicatore significativo di devianza è proprio quello dell'abbandono e della discontinuità scolastica: “*L'evasione scolastica è la punta dell'iceberg di percorsi scolastici e formativi incompleti, insufficienti, inadeguati, che*

⁵ La stima riguarda l'intero territorio nazionale.

⁶ Stati Generali della lotta alle Mafie, Tavolo 10 Minori e mafie.

portano diverse condizioni di esclusione educativa, oltre che di abbandono vero e proprio, di Early school leaving, Neet, Acheviement gap, assenteismo, condizioni che portano ad incubare fattori di emarginazione, devianza, esclusione lavorativa, assenza di prospettive, reclutamento precoce da parte della criminalità organizzata”.

E, purtroppo, il farraginoso iter previsto dal D.M. 489/01 determina forti ritardi nelle segnalazioni dell’evasione scolastica e nel successivo intervento dei Servizi Sociali, nella denuncia all’autorità giudiziaria (spesso effettuata solo a fine anno scolastico) e nell’ammonimento dei genitori⁷.

Alla luce di quanto detto, opportunamente, il Procuratore della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni di Napoli, dottoressa Maria De Luzenbergher Milnernesheim, ha in più occasioni sollecitato la Direzione Scolastica Regionale a innovare le metodologie di rilevamento della dispersione scolastica, evidenziando che un elevatissimo numero di ragazzi abbandona precocemente gli studi e che *“questo dato, se valutato unitamente a quelli che pongono stretta correlazione tra devianza minorile ed evasione dell’obbligo scolastico non può non allarmare i*

⁷ D.M. 489 del 13 dicembre 2001 *“Regolamento concernente l’integrazione”*, a norma dell’art. 1 comma 6 Legge 9/1999, delle norme relative alla vigilanza sull’adempimento dell’obbligo scolastico e definisce anche le modalità di vigilanza per l’adempimento dell’obbligo di istruzione. L’art. 2 comma 3, invece, esplicita che *“i responsabili delle istituzioni scolastiche, che ricevono le iscrizioni per il primo anno dell’istruzione obbligatoria, entro il ventesimo giorno dall’inizio dell’anno scolastico provvedono a darne comunicazione ai Comuni di residenza degli obbligati per i necessari riscontri”*.

responsabili delle Istituzioni, impegnate nel difficile compito educativo”.

Il contesto familiare

È notorio come la disaffezione per l'istruzione e la scuola siano spesso manifestazione di problemi familiari ben più profondi e della scarsa capacità dei genitori nell'esercizio della loro genitorialità e responsabilità verso i propri figli.

Infatti, per contrastare il fenomeno dell'evasione e della dispersione scolastica, quali concause della devianza minorile, è necessaria un'effettiva sensibilizzazione dei genitori, cui di certo non può contribuire la mite sanzione prevista per la fattispecie contravvenzione di cui all'art. 731 c.p., che si realizza allorquando i genitori non ottemperano al dovere di impartire, o far impartire, ai figli un'adeguata istruzione limitata, peraltro, soltanto alla scuola primaria⁸.

Purtroppo, infatti, il D.Lgs. n. 212/2010 abrogando l'art. 8 della L. 31 dicembre 1962, ha fatto venire meno la previsione che consentiva di estendere l'ambito applicativo del reato previsto dall'art. 731 c.p. anche alla violazione dell'obbligo scolastico della scuola media inferiore. Attualmente, quindi, pur rimanendo obbligatoria l'istruzione per dieci anni così come previsto dall'art. 1, comma 622, L. 296/2006 del 27 dicembre, è sanzionata penalmente solo l'inosservanza dell'obbligo per la scuola primaria.

⁸ Cass. Pen., Sez. III, sent. 4520 del 06 dicembre 2016-31 gennaio 2017.

Ad ogni modo, come evidenziato dal Tribunale per i Minorenni di Napoli, la conoscenza tempestiva dei contesti familiari in crisi e delle carenze educative dei genitori nei confronti dei figli, se segnalate in tempo, possono consentire una gradualità di misure in un'ottica (politica) di prevenzione alla devianza minorile.

In tale ottica, è auspicabile che siano sfruttate le opportunità offerte dalla previsione di cui all'art. 11 del D.L. 20 giugno 2017 n. 91, recante *“disposizioni urgenti per la crescita economica del Mezzogiorno”*, convertito nella Legge 3 agosto 2017 n. 123, secondo la quale, onde realizzare specifici interventi educativi urgenti nelle regioni del Mezzogiorno, il Ministro dell'Istruzione, individuate di concerto con il Ministro dell'Interno e col Ministro della Giustizia, le aree di esclusione sociale (caratterizzate da povertà educativa minorile e dispersione scolastica, nonché da un elevato tasso di fenomeni di criminalità organizzata), indice una procedura selettiva per la presentazione di progetti recanti la realizzazione di interventi educativi di durata biennale, finalizzati al contrasto del rischio di fallimento formativo precoce e di povertà educativa, nonché alla prevenzione delle situazioni di fragilità nei confronti delle capacità attrattive della criminalità.

Povertà educativa e devianza minorile

Al fine di coniugare la necessità di arginare il fenomeno dell'evasione scolastica legata anche al dilagare del fenomeno della delinquenza minorile,

l'attuale Governo ha approvato il cd. **D.L. Caivano** contenente *“misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile”*.

Il Ministro della Giustizia Carlo Nordio, in un comunicato stampa del 7 settembre u.s., ha spiegato come, alla luce dei recenti avvenimenti di cronaca, si avverte ancor più la necessità di una *“risposta sanzionatoria ed altresì dissuasiva”* ma sempre temperata alle *“esigenze di rafforzamento delle misure a tutela del rispetto dell'obbligo scolastico, in relazione all'incremento dell'elusione scolastica soprattutto in specifiche aree del territorio nazionale, e al valore di incoraggiamento alla devianza che tale fenomeno comporta”*.

Ebbene, senza voler operare alcuna valutazione di ordine di politica criminale, ci si limita in maniera asettica a sottoporre all'attenzione del lettore l'art. 6 del D.L. cit. con il quale viene istituito l'*Osservatorio sulla devianza minorile* che avrà il compito di coordinare percorsi dedicati *“per la prevenzione della dispersione scolastica, nonché interventi di rigenerazione urbana nelle periferie e di educazione alla legalità”*.

Quale meccanismo di controllo e verifica dell'adempimento dell'obbligo scolastico, è stata introdotta una nuova fattispecie di reato per i casi di elusione: a ben vedere, nell'ipotesi di dispersione assoluta (ovvero il minore mai iscritto a scuola nonostante l'ammonimento) è stata prevista la pena detentiva fino a due anni.

Nell'ipotesi di abbandono scolastico (ovvero il minore che faccia un numero di assenze tale da elidere l'obbligo scolastico), la pena della reclusione è fino ad un anno; mentre i genitori che violano l'obbligo perdono il diritto a percepire l'assegno di inclusione.

Ovviamente, si tratta di un testo legislativo soltanto approvato dal Consiglio dei Ministri e che, se entrerà in vigore, avrà carattere provvisorio in quanto deliberato in casi straordinari di necessità ed urgenza, e la cui validità sarà di 60 giorni, decorsi i quali o dovrà essere convertito in legge oppure decadrà automaticamente con efficacia *ex tunc* (cioè, come se non fosse mai stato emesso).

Insomma, saranno da valutare nel prossimo futuro i possibili risvolti in ordine alla eventuale applicazione del summenzionato Decreto Legge.

3.2 Un sintetico excursus normativo

L'adempimento dell'obbligo

Aldilà del PNRR e delle politiche di intervento attraverso i fondi economici messi a disposizione delle scuole al fine di realizzare specifici interventi educativi di contrasto alla dispersione scolastica, è bene sottolineare come il Ministero abbia emanato non poche direttive, circolari attuative di Leggi emanate dallo Stato piuttosto che dal Governo in subiecta materia.

Giova, innanzitutto, richiamare il **D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297**⁹ che, in attuazione del diritto all'istruzione di cui all'art. 34 Cost. (art. 109 D.Lgs. cit), già indicava i soggetti sottoposti all'obbligo scolastico (art. 110 D.Lgs. Cit.), le modalità di adempimento dell'obbligo ed i suoi responsabili (art. 111-113), nonché l'iter della vigilanza sull'adempimento dell'obbligo scolastico (art. 114) così disciplinando gli interventi che l'autorità scolastica ed il sindaco dovevano porre in essere prima di provvedere alla presentazione della formale denuncia all'Autorità Giudiziaria.

Così, al fine di intensificare l'inclusione dei minori in attività ulteriori rispetto a quelle scolastiche (culturali piuttosto che sociali piuttosto che sportive) per la prevenzione della dispersione scolastica, il riferimento è obbligatorio alla **Legge 496/94 del 08 agosto 1994**¹⁰, con cui il Ministero dell'Istruzione aveva provveduto ad istituire l'*Osservatorio per la dispersione scolastica* a partire dall'a.s. 1995/1996, mentre le prime linee guida relative alle metodologie ed alla progettazione delle attività di prevenzione e recupero della dispersione scolastica e degli insuccessi formativi si avranno soltanto con la **Circolare Ministeriale 257/1994 del 09 agosto 1994**.

⁹ Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione scolastica.

¹⁰ In G.U. 12/08/1994 n.188.

Molto importante è l'esplicito richiamo operato alla necessità di ricorrere, in via prioritaria, al personale in servizio nella scuola ove le progettazioni dovevano essere attivate giacché quel gruppo docente già era a conoscenza dei disagi personali del singolo alunno piuttosto che dell'intera platea scolastica. A ben vedere, attraverso la realizzazione di una migliore qualità dell'offerta educativa, si cercò di rendere possibile il superamento di fenomeni di evasione, ripetenza, interruzione di frequenza, ritardo nel corso degli studi e abbandono.

La necessità di un modello sistemico

Nella **C.M. 257/1994**, per la prima volta, vi fu la consapevolezza da parte delle istituzioni che il fenomeno complesso della dispersione scolastica non poteva essere sussunto sotto il predeterminato modello di causa-effetto, ma doveva essere analizzato secondo un modello sistemico laddove anche le condizioni di disagio e povertà familiare, economica ed ambientale incidevano profondamente sul fenomeno della dispersione scolastica: *“Condizioni esterne e interne alla scuola, infatti, variamente intrecciate alle problematiche del vissuto minorile, si pongono come effetto ma anche come causa di dispersione, correlandosi anche a disuguaglianze nel contesto sociale economico e culturale più ampio; la complessità della situazione richiede, di conseguenza, un impegno forte di tutta l'amministrazione scolastica ed insieme una*

collaborazione responsabile di tutte le istituzioni competenti per la piena attuazione del diritto allo studio, che, superando la concezione giuridico-formale-assistenziale, sia realmente correlato con il miglioramento della qualità del servizio scolastico”.

A livello centrale, invero, si era anche ipotizzato con la **cd. Riforma Berlinguer (L. 425/1997 del 10 dicembre)**, un riordino della scuola e del relativo obbligo scolastico parlando di “cicli scolastici” con l’obbligo scolastico fino a 15 anni e facendo venir meno la suddivisione tra scuole elementari, medie e superiori. Per coloro, invece, che non volevano proseguire gli studi fino alla maturità, era stata prevista una formazione professionale organizzata e gestita dalle Regioni, fino alla maggiore età.

Siffatta proposta non entrerà mai in vigore e, anzi, Mariano Turigliatto, in un blog del 25 luglio 2022, affermerà che *“la riforma Berlinguer sarebbe stata figlia di uno slancio europeista dovuta anche all’introduzione della nuova moneta, l’Euro. Un’apertura all’Europa in cui la riforma della scuola sarebbe dovuta diventare quantomai necessaria per ammodernare la società. In questa prospettiva, vanno letti ed interpretati la modifica dei lessici utilizzati: i “presidi” (colui che presiede) ed i “direttori didattici” (coloro che dirigono la didattica) verranno chiamati “Dirigenti Scolastici” con la cd. Riforma Bassanini del 2000 e dotati di poteri e strumenti*

che stridono con la vecchia gestione della comunità scolastica”.

Tuttavia, per poter coniugare diritto allo studio e qualità dell'istruzione attraverso un'azione coordinata di politica scolastica e di politica sociale e nel sociale, di tipo inter-istituzionale, occorrerà attendere l'autonomia scolastica (1999) ed un nuovo CCNL (2003) per la costituzione delle strutture territoriali articolate in *Osservatori Provinciali sul Fenomeno della Dispersione Scolastica* e *Osservatori di Area*.

Trattasi di un'articolazione tutt'oggi ancora valida e quantomai importante specie se si pensa che tra i componenti dell'Osservatorio Provinciale, oltre al Dirigente UAT ed ai Dirigenti coordinatori degli Osservatori di Area ed eventuali Dirigenti Tecnici, vi sono anche i rappresentanti dei Comuni, del Tribunale per i Minorenni, dell'Ufficio di Procura presso Tribunale per i Minorenni, dei Centri per l'Impiego e della Questura.

La *ratio* delle suddette forme di rappresentanza sta, infatti, ad indicare non soltanto l'azione coordinata inter-istituzionale, ma anche l'aver compreso come il diffondersi di una maggiore disparità sociale (*rectius*: Centri per l'impiego) abbia favorito ancor più il diffondersi del fenomeno qui analizzato.

L'Anagrafe Nazionale degli Studenti

Sempre in ottica di contrasto alla dispersione scolastica, nel 2005 viene creata l'*Anagrafe Nazionale degli Studenti* (ANS), istituita **ex-D.**

Lgs. 76/2005 del 15 aprile al fine di favorire la realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e la vigilanza sull'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo, in relazione ai percorsi scolastici, formativi e di apprendistato degli studenti.

Negli anni successivi, con la **Legge 107/2015 (la cd. "Buona Scuola")**, vengono rafforzati gli strumenti, le competenze ed i rapporti inter-istituzionali in tema di prevenzione alla dispersione scolastica, ribadendo precise indicazioni in merito alle procedure da adottare al fine di individuare anzitempo tutti quei segnali predittivi dell'abbandono scolastico e riconducibili ad una multifattorialità del rischio.

È in questa spirale di rinnovamento dell'istituzione scolastica che si inserisce il **D.M. 692/2017**, che ha riordinato in un unico provvedimento la normativa di carattere secondario adottata nel tempo per la gestione dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti.

3.3 Strumenti di prevenzione

La segnalazione degli inadempienti

L'Ufficio Scolastico Regionale (USR) Campania nel 2020-2021, a seguito delle Linee Guida fornite a far data del 20 settembre 2018, attribuisce al Dirigente Scolastico il potere di una verifica puntuale sull'assenza scolastica dello studente, sulle sue possibili cause, sui fattori di rischio (segnali predittivi deboli ovvero forti) al fine di attivare idonee strategie pedagogiche ed educative,

dandone notizia anche all'Ente locale/Comune affinché si attivino i Servizi Sociali territorialmente competenti. Laddove l'inadempimento scolastico persista, il Dirigente Scolastico ha l'obbligo di effettuare la dovuta segnalazione al Tribunale per i Minorenni.

È bene sottolineare al lettore che la procedura testé segnalata *“non intende promuovere alcun atteggiamento repressivo, bensì vuole rafforzare il principio di una partecipazione condivisa da parte dell'intera comunità educante, con il sostegno ed il supporto in primis degli Enti locali e della magistratura minorile”*.

Molto interessante è far notare che, in aiuto ai Dirigenti Scolastici è stato predisposto un servizio di supporto presso l'USR Campania attraverso l'attivazione di un indirizzo email dedicato¹¹.

Purtroppo, i casi di dispersione ed abbandono scolastico sono aumentati notevolmente negli ultimi anni. Perciò, sulla scorta delle Linee Guida sopra richiamate, l'ufficio di Procura presso il Tribunale per i Minorenni di Napoli ha invitato tutti i Dirigenti Scolastici, nonché i Dirigenti degli uffici di ambito territoriale a trasmettere sia il nominativo (coi dati di recapito) del referente scolastico per la dispersione operante in ciascuna sede sia la scheda di segnalazione degli alunni inadempienti all'obbligo scolastico¹².

¹¹ L'indirizzo email da considerare è drca-ufficio3@istruzione.it.

¹² La trasmissione deve avvenire mediante opportuni indirizzi email con posta certificata: cnr.procmin.napoli@giustiziacert.it e civile.procmin.napoli@giustizia.it.

La ratio di siffatta lodevole iniziativa è quella, evidentemente, di attivare una tutela preventiva attraverso la segnalazione tempestiva dei minori che non frequentavano la scuola, delle relative famiglie e possibili fattori di rischio che hanno determinato l'abbandono o l'allontanamento dello studente dall'iter scolastico.

Diffondere la cultura dello studio

Si è già sottolineato in precedenza come l'ampio fenomeno della dispersione scolastica sia dovuto anche a concomitanti fattori sociali, familiari e territoriali di povertà, ne consegue che l'incidenza degli abbandoni scolastici è notevolmente differente da regione a regione, da città a città.

A questo proposito è importante chiarire quel concetto di *dispersione scolastica implicita*, recentemente introdotto dall'INVALSI, secondo il quale è emerso che molti giovani, pur avendo conseguito un titolo di studio di secondaria di secondo grado, non posseggono le competenze di base che sarebbero previste dopo tredici anni di scuola.

Alla luce di questa ulteriore *species* (che si aggiunge alla classica *dispersione scolastica esplicita*) è, quindi, possibile immaginare, afferma Roberto Ricci, che “*la quota effettiva complessiva di “dispersi” corrisponde alla somma degli studenti che non hanno terminato il secondo ciclo di istruzione e di quelli che, pur avendolo concluso, non hanno competenze corrispondenti al livello*

atteso”¹³. Insomma, grazie alla raccolta dei dati da parte del Ministero dell’Istruzione, diventa sempre più possibile monitorare il fenomeno della dispersione scolastica, ma anche di “rivalutarlo” alla luce degli eventi sociali ed economici che si sono succeduti nel tempo fino alla fase pandemica dovuta al Covid.

In questo contesto, non possiamo omettere di inserire i cd. NEET (*Not in Education, Employment or Training*) ovvero sia tutti quei giovani che non studiano, non lavorano e non sono nemmeno coinvolti in un processo di formazione.

A ben vedere e ricollegandoci a quanto già evidenziato nel report “Ascoltati” del 2022, il basso livello di istruzione, l’ambiente sociale di appartenenza, la famiglia con genitori divorziati, disoccupati o, a loro volta, con un basso livello di istruzione, amplifica il rischio di povertà educativa trans-generazionale e di divenire NEET.

Per poter affrontare anche questa ulteriore situazione, occorrerebbe diffondere la cultura dello studio e del lavoro in quanto la permanenza in contesti in cui la povertà educativa la fa da padrone, può solo generare ulteriori svantaggi tendendo anche a sviluppare comportamenti devianti, che preludono all’ingresso dei NEET anche in contesti criminali.

¹³ In “Invalsiopen”, 2019, Roberto Ricci.



Capitolo 4

Le relazioni educative

I racconti e i dati raccolti nell'indagine sulla dispersione scolastica che sono stati presentati nei primi due capitoli del Dossier, insieme al punto di vista giuridico discusso nel precedente capitolo, motivano la necessità per un'analisi più qualitativa del problema, il che è l'oggetto del presente capitolo. I contributi offerti offrono una chiave di lettura e aprono interrogativi su come va ripensato il problema delle povertà educative, inserendolo nel quadro di relazioni educative e di reti di scopo da attivare per il contrasto del fenomeno.

4.1 Bisogni educativi speciali e povertà educativa: quale relazione?

Non è questione di riempire vuoti

Pensando alla povertà educativa e a coloro che la vivono, l'immagine che si delinea è quella di una vita che non offre le necessarie opportunità per esprimere tutte le potenzialità della persona, che non consente il “cogliere” quel momento giusto e il modo giusto per partecipare alla vita sociale in modo gratificante e costruttivo.

Dal punto di vista dell'istruzione, la povertà educativa identifica una comunità di bambini o

adolescenti che hanno un accesso limitato o inadeguato alle opportunità di apprendimento. Quando si parla di povertà educativa è facile pensare alla “mancanza di qualcosa” (libri, strumenti, giochi, materiale didattico, scuole sicure, insegnanti qualificati) ma in realtà se il problema fosse solo riempire vuoti e mancanze sarebbe di più facile soluzione. In realtà le conclusioni di molti studi sociologici, pedagogici ed economici concordano sulla necessità di evitare il rischio di semplificare, associando in modo meccanico e consequenziale la carenza di reddito alla povertà educativa.

Partire svantaggiati

È possibile individuare dei fattori “materiali” che agiscono in associazione con elementi relazionali e culturali; essi determinano molteplici condizioni di povertà. Già nel 1984 il sociologo Pierpaolo Donati prefigura il problema della povertà educativa parlando “*di malessere diffuso in tre ambiti educativi: famiglia, scuola e servizi sociali*. Parla di genitori che “*generano figli con motivazioni puramente compensative e li allevano secondo esigenze che poco o nulla hanno a che fare con i bisogni e i ritmi specifici del bambino*”. Parla di insegnanti “*che non riescono ad instaurare una comunicazione valida perché assorbiti da problemi organizzativi*”. Chi insegna “*si trova spesso costretto a rappresentare un mondo istituzionale pubblico fatto di programmi, di curricoli, di metodi organizzativi che non sente*

come suoi (o che condivide solo in parte)”. Parla dei Servizi Sociali: “dove il bambino è oggetto di un intervento, quasi sempre ex post e sintomatico, che si interessa a lui in quanto deviante o disadattato, comunque debole o malato, quindi come oggetto di un trattamento che viene inteso secondo parametri di crescente medicalizzazione della vita” (Studi Zancan, Povertà educativa: il problema e i suoi volti, 2016).

Considerando il mondo della scuola, fino a qualche anno fa esso è stato il settore che più ha risentito del contenimento della spesa pubblica; pochi ed insufficienti i finanziamenti per una scuola di qualità che si è trovata, proprio nelle aree più svantaggiate, ad avere risorse limitate e meno personale qualificato per affrontare le necessità degli studenti. Le famiglie con reddito basso hanno avuto scarso accesso ai servizi per la prima infanzia, che in particolare al Sud e in Campania sono prevalentemente delegati a strutture private e non pubbliche, proprio nella fase dello sviluppo del ciclo di vita della persona in cui si concentrano le maggiori potenzialità per lo sviluppo delle capacità sociali, cognitive ed emotive.

Considerando che lo sviluppo neurofisiologico nei primi mesi di vita è positivamente associato allo sviluppo delle regioni cerebrali, i bambini isolati e privati di stimoli a questa età mostrano difficoltà rispetto alle abilità di conoscenza ed apprendimento, per cui è possibile considerare una correlazione tra la povertà educativa ed eventuali danni anche biologici alla persona in crescita.

Dall'esperienza scolastica è evidente che lo status socio-economico familiare è la causa principale della povertà educativa; gli studenti provenienti da famiglie a basso reddito hanno meno accesso a servizi di supporto e a risorse educative specializzate, rendendo difficile soddisfare le loro esigenze individuali. Infatti, è proprio nelle scuole ubicate nei contesti periferici delle città dove si rileva sempre una maggiore concentrazione di studenti con bisogni educativi speciali ed una complessità tra gli stessi meritevole di un'attenta osservazione e personalizzazione dei percorsi didattici.

Già dalla metà degli anni '90, alcune ricerche si sono orientate sull'ipotesi che delle specifiche prestazioni neurocognitive degli studenti come la capacità di attenzione, la memoria a breve termine, la consapevolezza fonologica, la capacità di prendere decisioni, associate a disturbi di apprendimento maggiori e ad un tasso più elevato di abbandono scolastico (Bradley R.H. e Corwyn R.F., 2002) erano correlate un basso livello socioeconomico delle famiglie di appartenenza.

Un altro elemento che va preso in considerazione nella relazione tra povertà educativa e bisogni educativi speciali degli studenti, è la verifica del livello di istruzione delle famiglie, oltre alla loro occupazione. Noble et alii (2015) precisano *“che l'associazione tra status socioeconomico dei genitori e abilità linguistiche e mnemoniche dei figli è più influenzata dal livello di istruzione dei genitori che dal reddito familiare.”*

L'esperienza didattica vissuta presso scuole ubicate in aree cosiddette "periferiche" consente di riscontrare un elemento abbastanza chiaro e significativo. I bambini che sperimentano quotidianamente nell'ambito familiare carenze comunicative e linguistiche, dove imperano la scarsità di parole e conversazioni, la mancanza di stimoli, la presenza di conflitti relazionali, il disordine sistematico come costume di vita, sono più soggetti ad un ritardo negli apprendimenti rispetto al livello atteso di sviluppo.

La performance scolastica per questi ragazzi risulta meno brillante e quasi sempre si è rilevata una difficoltà sui risultati degli apprendimenti disciplinari e sulle abilità socio/relazionali e comunicative; per molti di loro come supporto didattico, si è reso necessario attivare infatti un piano educativo personalizzato per il raggiungimento degli obiettivi a medio e lungo termine previsti nelle diverse aree.

Affrontare la povertà educativa per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) richiede un approccio olistico, dove gli interventi sono legati all'accesso a risorse adeguate, ad una formazione specifica per gli insegnanti e al tentativo di un coinvolgimento sempre più strutturato delle famiglie nel processo educativo, che spesso non partecipano attivamente all'istruzione dei propri figli a causa di ostacoli come l'accesso a servizi di trasporto o la disponibilità di tempo.

La scuola come luogo per “stare bene insieme”

La lotta alla povertà educativa è la grande sfida che mette in discussione i modi tradizionali di fare scuola, di pensare la povertà, come contrastarla, come offrire opportunità a chi la vive. È evidente che gli studenti hanno un atteggiamento positivo verso la scuola e sono più motivati ad apprendere, se il contesto scolastico è vissuto come un luogo in cui star bene, studiando per crescere e non solo per imparare (Barbero Vignola G. e Duca V., 2014). Cornoldi suggerisce che *“tra i fattori che favoriscono il benessere a scuola vi sono le esperienze di successo formativo e la possibilità di trovare una risposta adeguata ai propri bisogni”*.

Poiché la classe si configura come uno spazio fondamentale di crescita delle proprie competenze e di sviluppo dell'identità attraverso lo scambio continuo con i pari e gli insegnanti e dove i processi emotivi /relazionali assumono un ruolo centrale, un clima classe positivo diventa un fattore essenziale sia per gli apprendimenti, che per il benessere generale dello studente. Così partendo da una osservazione attenta del gruppo dei pari, è necessario che la scuola progetti percorsi ed attività didattiche che sostengano la motivazione allo studio e lo stare bene insieme; solo attraverso tale cura ed attenzione partecipata si alimenta il successo formativo. Sono le iniezioni di benessere, il riconoscimento dello studente-persona a dare l'opportunità di sentirsi capaci e competenti, degni di fiducia e valorizzati nelle proprie potenzialità e

dunque, a creare motivazione e volontà ad “essere” nel processo di apprendimento.

Risorse da mettere a sistema

Nella lotta alla povertà e, di conseguenza, per il supporto ai bisogni educativi speciali, la scuola deve porre in essere approcci che valorizzino la relazione, l'incontro, l'ascolto, le capacità e le forze, mobilitando le potenzialità profonde che ogni bambino- studente- persona ha a disposizione e che non possono essere ridotte ad abilità: quindi comprendere le differenze, analizzare i singoli bisogni, evitando un fare omogeneo ed autoreferenziale, utilizzare un agire metodologico specifico ed adatto alle diverse situazioni.

Tutto ciò necessita di competenze strutturate e professionali, che la scuola ha a disposizione o che qualora insufficienti, possono essere ricercate attraverso intese e partenariati con associazioni del territorio. Sono queste risorse a dover essere utilizzate per la realizzazione di modelli operativi realmente significativi, in una visione sinergica ed attenta di cura e di accompagnamento, monitorando e valutando regolarmente l'efficacia di eventuali iniziative adottate e apportandone modifiche, laddove necessario.

4.2 Buone prassi e relazioni educative

La continuità educativa

Nel paragrafo precedente si è sottolineato, tra l'altro, l'importanza dell'autostima nei bambini,

nelle bambine e negli alunni in genere e della sfida ai modi tradizionali di “essere educatori” anche al fine del buon rendimento scolastico di tutti gli studenti, soprattutto di coloro i quali sono ancora nell’obbligo scolastico. In questo paragrafo s’intende affrontare il tema del ripensamento dei modelli di intervento, scolastici e sociali, in un’ottica di costruzione e di consolidamento di reti attraverso i Patti Educativi di Comunità, riportando un esempio di buona prassi ed avviando una riflessione sulle relazioni educative da instaurare con i destinatari degli interventi di welfare locale, siano essi minori e famiglie.

La prospettiva di senso è quella di offrire e garantire una continuità educativa agli alunni ed alle alunne nella loro quotidianità di vita, tra le ore curriculari della mattina a scuola e le attività pomeridiane, in un’ottica di lungo periodo che investa sull’intero percorso scolastico per costruire, in maniera sistematica, sul territorio, **una rete di presidi socio-educativi** in grado di migliorare l’offerta didattica e di contrastare i fenomeni della dis-frequenza, della dispersione scolastica e dell’abbandono precoce, collocati a pieno titolo nell’ambito delle dinamiche di formazione e riproduzione delle disuguaglianze sociali, coinvolgendo appieno le famiglie.

La dispersione e l’abbandono scolastico sono da considerarsi come concetti complessi, distinti e, al tempo stesso, fortemente integrati poiché rappresentano gli esiti della convergenza di una pluralità di fattori: sociali, economici, politici oltre

che individuali, laddove il concetto di “povertà educativa”, riprendendo una definizione elaborata da Save the Children (2014), *“è la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”*.

Reti di scopo socio-educative

I **Patti Educativi di Comunità** rappresentano uno strumento riconosciuto ufficialmente dal Ministero dell'Istruzione in occasione del Piano Scuola 2020-2021 e che li ha indicati come modello per garantire la ripresa delle attività scolastiche in presenza dopo la pandemia da Covid Sars 19, riconoscendo che *“per la più ampia realizzazione del servizio scolastico gli enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo Settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali Patti Educativi di Comunità, ferma restando la disponibilità di adeguate risorse finanziarie”*.

I patti educativi, annoverati tra gli “strumenti per la ripartenza”, si pongono dunque i seguenti due macro obiettivi:

- la creazione di una rete di strutture e di spazi in cui svolgere l'attività didattica, complementare a quella tradizionale, volta a finalità educative con un'offerta didattica non limitata alle esclusive attività in classe;
- la valorizzazione della piena autonomia scolastica dove il progetto educativo della scuola si innerva a livello inter istituzionale

contribuendo a consolidare e rafforzare la fiducia degli alunni nelle istituzioni e la loro partecipazione alla vita della comunità, favorendo la cittadinanza attiva.

Tale collaborazione si realizza attraverso lo strumento della Conferenza dei Servizi a livello territoriale, disciplinata dalla Legge n. 241/90 e s.m.i., organizzata su proposta dell'Ente Locale di riferimento e che coinvolge i Dirigenti Scolastici per la promozione di presidi sociali, educativi e culturali sul territorio. Un'alleanza concertata che si materializza nella sottoscrizione di un Patto Educativo che permetta di offrire servizi anche pomeridiani in favore dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze affinché partecipino quotidianamente e per diverse ore al giorno alla vita della comunità per diventare cittadini consapevoli ed orientati al bene comune, oltre il mero benessere individuale.

Mettersi in ascolto della domanda d'aiuto

Programmare e progettare, oggi, significa pertanto farlo di concerto tenendo in debito conto delle emergenze educative che minano alla base **la costruzione di una comunità più giusta ed inclusiva che dovrà essere abitata un giorno dai bambini e dalle bambine di adesso**. Vuol dire, ancora, mettersi in ascolto di quanto, attraverso la "domanda d'aiuto" che giunge dalle persone e dalle famiglie le quali, spesso, rappresentano ai servizi le loro difficoltà perlopiù come difficoltà di ordine economico, senza la consapevolezza di

essere immersi in una *profonda deprivazione di tipo culturale, educativo, relazionale*.

Progettare significa, dunque, accogliere la sfida di voler offrire servizi che vadano nella direzione di rafforzare fortemente le azioni preventive attraverso personale formato che faccia da tutoraggio e affiancamento alle famiglie ed ai minori a rischio di grave marginalità educativa e psico-sociale, in maniera concertata e partecipata, lavorando con la molteplicità degli attori e rivedendo, concordandole, visioni, modelli di intervento, prassi attuative e, in un'ottica di processo e non di prodotto, valorizzando tutte quelle esperienze e quelle prassi virtuose replicabili nel tempo ed in altri contesti socio-educativi più o meno strutturati (scuole, comuni, famiglie, associazioni).

La costruzione di patti educativi

Tra gli altri, un “Patto Educativo per la Città Metropolitana di Napoli” è stato approvato dalla Giunta Regionale della Campania con Delibera n. 221 del 10.05.2022, unitamente al Protocollo d’Intesa, da sottoscrivere tra la Regione Campania, il Ministero dell’Istruzione, la Prefettura di Napoli, il Comune di Napoli, la Città Metropolitana di Napoli, l’Arcidiocesi di Napoli, il Forum del Terzo Settore Campania e l’Impresa Sociale “Con i bambini”.

Attraverso lo sviluppo della rete tra i diversi attori istituzionali e non (educatori, operatori sociali, Enti Terzo Settore, docenti, programmatori di politiche

sociali, famiglie) è possibile ripensare il welfare. In particolare, i due ambiti (educazione e sociale) sperimentano spesso prassi virtuose che confortano il lavoro quotidiano degli operatori e che si qualificano come “modelli replicabili ed esportabili” in altri contesti socio-educativi, pur nelle diverse specificità degli stessi, associati alla gestione del fenomeno della dispersione scolastica, tra cui i modelli di azione preventivi del rischio psico-sociale.

La “presa in carico” da parte dei Servizi Sociali Territoriali, quando non si configura come mera risposta alle emergenze, ma come vera azione preventiva di rete tra più attori del processo finalizzato all’inclusione delle nuove generazioni nella comunità di appartenenza, implica la costante interfaccia con il mondo della scuola, privilegiata antenna sociale di intercettazione di bisogni educativi, al fine di rafforzare le azioni di prevenzione del rischio psico-sociale per i minori e per gli adolescenti e non solo di applicare modalità riparative di riduzione del danno, coinvolgendo più attori nel processo in interscambio, in primis la famiglia, con l’investimento congiunto sul faticoso lavoro di far acquisire la consapevolezza, nelle famiglie, che le proprie relazioni educative rischiano di rappresentare la principale privazione sociale per i loro figli.

Una buona prassi comunitaria

A proposito di reti per il contrasto alle povertà educative appare interessante riportare un esempio

di buona prassi descrivendo un'esperienza professionale direttamente vissuta e sperimentata, dal 2018 al 2021, presso l'Ufficio Politiche Sociali del Comune di Aversa. Nella sua qualità di Assistente Sociale, un membro del gruppo OPR è stato impegnato nella tutela e nella presa in carico dei minori e delle loro famiglie, coinvolto nella *mission* dell'associazione di promozione sociale "Patatrac", partner locale del progetto nazionale contro la povertà educativa "R.E.A.C.T. – Reti per Educare gli Adolescenti attraverso la Comunità e il Territorio".

Il progetto ha avuto come finalità la riduzione della forbice delle diseguaglianze sociali in un territorio del basso casertano, quello del Comune di Aversa, caratterizzato da importanti divari in termini di opportunità educative e formative. I bambini che vivono in contesti svantaggiati, che trovano una particolare concentrazione nella zona nord della città, rischiano di diventare gli esclusi di domani. Un ulteriore rischio incombente, assolutamente da non sottovalutare, è rappresentato dal perpetuarsi dello svantaggio in termini intergenerazionali, estremamente costoso e preoccupante per gli individui e per la società nel suo complesso.

Prendere in carico queste situazioni connotate da una pluralità di bisogni, diventa una sfida ardua, non solo per la scarsa dotazione (demografica, occupazionale, economica, educativa, di salute, abitativa, di reti di solidarietà) della famiglia di origine, ma soprattutto per l'intermittenza ovvero

assenza di politiche attive per il contrasto alla dispersione, all'abbandono scolastico e, più in generale, alla povertà educativa minorile.

Dall'inedita collaborazione con il *team* di esperte dell'associazione Patatrac, a cui afferiscono anche delle *youth workers*, è maturata l'esigenza di rafforzare le competenze in ambito socio-educativo, di garantire un centro polifunzionale denominato "Snodo Hub" e il sostegno, la collaborazione e il lavoro di rete inter istituzionale tra il Comune di Aversa e gli istituti secondari di primo grado "G. Parente" e "G. Pascoli", scuole coinvolte nel progetto.

L'azione progettuale si è basata dunque su un importante lavoro di comunità mediante il quale assistenti sociali e professionisti della relazione d'aiuto in generale, hanno fatto riferimento ad un processo tramite cui si aiutano le persone a migliorare le loro comunità di appartenenza attraverso iniziative collettive. Scopo essenziale del lavoro di comunità è garantire, in primo luogo, un miglioramento delle condizioni di vita di chi abita in certe aree geografiche, o fa parte di un gruppo in particolare stato di bisogno (ad esempio le persone disabili); in secondo luogo, fare sì che esse "interiorizzino" questo miglioramento il più possibile, potenziando le proprie abilità e la fiducia in sé stesse.

Il community work

L'esperienza del progetto appena descritto può essere interpretata come un esempio concreto di

community work. Con questi termini s'intende un'attività che mira a sostenere persone che hanno finalità comuni, ed analoghi bisogni, ad unirsi fra loro con lo scopo di affrontare situazioni medesime, intervenendo in modo da esercitare pressione verso gli organi deputati alla risoluzione delle stesse. L'obiettivo del *community work* risiede nella possibilità per le persone di migliorare il proprio benessere, divenendo protagoniste delle questioni e dei processi che le riguardano direttamente. In questa direzione, la metodologia del *community work* si occupa dei bisogni dei soggetti svantaggiati e discriminati, di coloro che vivono in condizioni di povertà economica, materiale nonché educativa.

Il lavoro sociale di comunità si differenzia da altri tipi di intervento in quanto mira ad affrontare le suindicate situazioni a livello collettivo con un respiro comunitario invece che considerare ciascuna persona come un caso singolo.

Per Raineri (2016) il lavoro sociale di comunità s'incentra su tre grandi filoni d'azione, anche complementari tra loro:

1. il *community development* il cui focus è creare senso di comunità, sostenendo le relazioni che la compongono (tra persone o gruppi presenti nella stessa comunità). Ciò che assume centralità è l'incontro tra persone, auspicando ad un benessere comune. In quest'ottica, il *community work* si impregna di grande valore preventivo;

2. il *community problem solving* che sussiste nell'affrontare un problema di carattere collettivo, con l'obiettivo di farvi fronte attraverso azioni partecipate, aspirando alla possibilità che queste azioni sviluppino relazioni e legami comunitari;
3. il *community social planning* che consiste in una programmazione comunitaria di iniziative orientate a sviluppare azioni partecipate che abbiano come obiettivi l'incremento della qualità di un'istituzione della comunità nonché la creazione di nuovi interventi e servizi. Il risultato sperato è dunque importante in quanto riconosciuto dai membri della comunità che si attivano per raggiungerlo.

Relazioni d'aiuto e relazioni educative

Implementare "relazioni d'aiuto" presuppone ed implica, al contempo, sempre una "buona" relazione educativa basata proprio su quel processo di qualità di una *community social planning* che può assumere un significato ampio investendo tutti gli ambiti relazionali (contesto scolastico familiare, associazionismo, sociale), in cui anche un educatore sperimenta il suo ruolo ed i suoi compiti insieme all'operatore sociale.

Grazie ad un'attenta e corretta analisi dei bisogni è possibile calibrare l'intervento socio-pedagogico in base alle esigenze dei destinatari. Tali esigenze corrispondenti a bisogni da "leggere" e da "comprendere" sono sempre più articolate perché

la “domanda d’aiuto” ha carattere di multi-problematicità e la stessa povertà si presenta multidimensionale per cui al disagio economico si accompagna spesso, se non sempre, la povertà educativa.

Dal punto di vista strettamente pedagogico e scolastico **la relazione educativa si fonda su un paradigma partecipativo** ovvero su un modello/azione pedagogico strutturato in modo da permettere di superare il dualismo tra docente e discente, laddove il primo era considerato il depositario del sapere teorico da trasmettere, mentre il secondo è colui che è pronto a ricevere ed accogliere tutte le informazioni ed il bagaglio di *saperi* che l’altro riesce a far passare. La pedagogia della relazione invece è improntata sulla comunicazione, sulla mediazione e sull’ascolto dove ai *saperi* è riconosciuta criticità e problematicità e la didattica è di tipo *partecipativo*.

L’attenzione è sulla relazione e lo stesso processo di insegnamento-apprendimento è socializzato e condiviso, in una logica di interscambio tra insegnante ed alunno. L’elemento partecipativo è generato dal fatto che la relazione educativa è un processo che si costruisce con l’altro e per l’altro e ha come obiettivo ultimo quello di educare alla relazione con gli altri. Essa può essere intesa come *“l’insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra l’educatore e coloro che egli educa finalizzati a conseguire obiettivi educativi all’interno di una data struttura istituzionale”*. Tali rapporti posseggono delle caratteristiche cognitive ed

affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia.

La relazione educativa è una condizione dei processi educativi, precede e condiziona la relazione didattica. Il docente stimola e motiva gli alunni pianificando l'azione educativa in relazione ai loro bisogni formativi in base alle abilità di ciascuno, alle motivazioni, al vissuto, alla storia scolastica.

Il costrutto della relazione educativa può assumere un significato più ampio, al di là del contesto scolastico, investendo tutti gli ambiti (familiare, associazionismo, sociale), in cui un educatore sperimenta il suo ruolo ed i suoi compiti. L'educatore è chiamato ad "occuparsi" dell'altro e non solo a "preoccuparsene", partendo dal contatto emozionale con il proprio vissuto e poi con l'altrui vissuto. Altresì egli, oltre a essere sensibile, è consapevole che solo un'attenta e corretta analisi dei bisogni permette di calibrare l'intervento socio-pedagogico efficace alle esigenze dei destinatari. Il modello di intervento è personalizzato ed individualizzato proprio come nel caso delle *relazioni d'aiuto* tipiche delle professioni sociali, caratterizzate spesso da un forte coinvolgimento emotivo, pur nella cornice di una professionalità che fa da guida all'azione educante.

Spesso nel caso dei fenomeni di dis-frequenza, di dispersione, di abbandono scolastico, l'interazione dell'educatore, dell'operatore sociale, dell'animatore è con soggetti che vivono gravi situazioni di disagio e di sofferenza, sia fisica che

psichica, a rischio di marginalità e di devianza. La relazione educativa, dentro la relazione d'aiuto, si sviluppa dunque con soggetti in situazione di disagio o con bisogni educativi speciali. In questo caso il rapporto emotivo diventa particolarmente impegnativo e ciò richiede che l'educatore sappia relazionarsi, oltre che con i bisogni dell'educando, anche con le proprie emozioni e reazioni emotive, le proprie incertezze e forse anche con le proprie paure per cui è fondamentale l'ascolto e il lavoro sulle proprie resistenze, barriere invisibili che non permettono di instaurare un rapporto di vera accoglienza. In ambito educativo extrascolastico la relazione è meno mediata dal contesto istituzionale e l'educatore ha a che fare con la persona nella sua globalità cognitiva, emotiva e relazionale, a volte più di quanto non si verifichi nel rapporto insegnante/alunno.

Certamente la gestione della dimensione affettiva della relazione implica forme di destrutturazione dei ruoli non sempre di facile sperimentazione per cui, non a caso, *l'educatore relazionale* deve possedere un equilibrio psicologico e la capacità di gestire sentimenti opposti e contraddittori al punto che la relazione interpersonale precede e condiziona quella didattica, in una sorta appunto di assimilazione alla relazione d'aiuto, perché implica l'incontro tra due persone concrete dove il ruolo dell'adulto è quello di promuovere nell'altro la crescita, mediante il raggiungimento di un funzionamento equilibrato e integrato, grazie alla realizzazione ed alla sperimentazione delle risorse

personali di ciascuno. La relazione educativa costituisce l'oggetto della pedagogia, educatore ed educando hanno ruoli e obiettivi differenti: *“l'uno con quello di educare, di insegnare, di condurre verso cambiamenti volti al raggiungimento di un maggior benessere, l'altro con l'obiettivo di apprendere e di sperimentare situazioni nuove”*, con la capacità dell'educatore di *gestire i vissuti* restando fedele al proprio ruolo educativo. Non va però sottaciuto altresì che le relazioni tra insegnanti condizionano gli effetti della formazione degli alunni e chi ha autorità morale educa sempre con rispetto pedagogico in un'ottica di dare *l'esempio che educa più di qualunque principio morale o parole ben pronunciate*.

Pertanto, per garantire e sperimentare una buona relazione educativa non dovrebbero mancare:

- sapere entrare (e rimanere) in contatto con le proprie emozioni;
- entrare in contatto con l'altro;
- ascoltare e comunicare;
- comprendere e gestire i vissuti;
- capire e decodificare i bisogni;
- rispettare i tempi dell'altro,
- sperimentare l'empatia;
- rivelarsi autentico;
- non avere un atteggiamento giudicante o peggio stigmatizzante.

A sua volta la relazione educativa presuppone ed implica molteplici motivazioni virtuose:

- la gratificazione necessaria alla persona in formazione;

- la necessità di regole dove la normatività è opportunità concreta per lavorare meglio e non vincolo;
- il confronto con l'altro come opportunità di autoaffermazione;
- la ricerca di prassi e ragioni condivise;
- l'individuazione e la scelta di adulti come modelli preferenziali;
- la capacità di attendere i risultati;
- la capacità di apprendere dall'esperienza;
- l'educazione come tolleranza a gestire le frustrazioni;
- la collaborazione tra colleghi;
- evitare risposte pre-costituite mantenendo il giudizio aperto;
- saper osservare, saper ascoltare, saper agire.

Una nuova alleanza tra giovani e adulti

In definitiva il richiamo al lavoro socio-pedagogico, come portatore di valori quali *“la giustizia, il rispetto, la democrazia, l’empowerment e il miglioramento delle condizioni di vita di chiunque sia, a un qualunque titolo, «svantaggiato»”* ed uno stile d’intervento con la *“capacità di intrecciare relazioni con queste persone (oltre che con la gente in generale), di comprendere il punto di vista altrui, di trovare un modo per «aiutare le persone ad aiutarsi»”*, è strettamente connesso ad un modello di relazione educativa che si fonda sulla capacità di instaurare buone relazioni per promuovere e finalmente consolidare virtuose alleanze tra il mondo

giovanile e gli adulti in genere. Solo così la complessità dell'agire sociale ed educativo potrà accompagnarsi, senza svilirla, alla fase di attuazione ed implementazione di progetti e prassi virtuose in cui si sperimentano percorsi, si valutano costantemente le risposte ad essi da parte dei destinatari e si valorizzano tutte le risorse umane in campo, ciascuno per le proprie identità.

Il tutto in un'ottica di rafforzamento delle reti che operano stabilmente a livello locale (le politiche sociali, le istituzioni scolastiche, il Terzo Settore, le organizzazioni ecclesiali, il privato sociale, il mondo del volontariato) che insieme e sistematicamente possono continuare ad impegnarsi per favorire lo sviluppo permanente di una comunità educante ed inclusiva, necessaria alla crescita reale di tutti.

4.3 Come pensare la povertà educativa?

Accostare i termini educazione e povertà

Uno dei temi che sempre più di frequente emerge nei discorsi pubblici, anche connesso ai vari fatti di cronaca che accompagnano le narrazioni della nostra quotidianità nonché l'esperienza che ciascuno di noi può avere ogni giorno in ogni angolo delle nostre città, è sicuramente quello della povertà educativa.

Certo, già l'accostamento dei due termini apre a scenari complessi, poiché tiene assieme la povertà e l'educazione, due grandi campi in cui si decide del futuro di tante persone.

La pluralità delle dimensioni che si annidano sotto la categoria di povertà, lascia aperto anche il dibattito sulle possibili determinanti tra quelle stesse dimensioni. La povertà nasce come dimensione sicuramente economica, è povero chi non ha risorse, ma nel tempo ci si rende conto che non si può esaurire la povertà solo nella sua dimensione economica. Le povertà sono plurali e se la dimensione economica è sicuramente tra quelle più importanti, non dobbiamo dimenticare che ci sono altri “capitali” che ugualmente concorrono alla partecipazione alla dimensione collettiva ed è anzi proprio su questi aspetti che è necessario soffermarsi per problematizzare meglio il tema della relazione tra povertà ed educazione.

Quale educazione per i poveri?

Uno dei primi punti che si possono richiamare è che educazione ricevono i “poveri”? Può sembrare un falso problema o un interrogativo dalla facile risposta, ma in realtà vanno tenuti presenti alcuni problemi, connessi all’età, ai luoghi di nascita e ai luoghi in cui si cresce. La povertà non è un qualcosa che non cambia con il passare del tempo e può avere impatto diverso su soggetti di età diversa. Essere bambini poveri è lo stesso che essere giovani poveri o adulti poveri? Questo interrogativo può essere un primo punto di attacco del discorso, perché la costruzione della propria quotidianità e del proprio sé cambia profondamente a seconda dell’età, e questa differenza ha a che fare anche con il tema, enorme,

del riconoscimento del sé, chi ci deve riconoscere è qualcuno che cambia a seconda dell'età, la famiglia, magari, quando si è piccoli, nel nostro piccolo e ristretto universo in cui in fondo non abbiamo gli strumenti e le possibilità di misurare quanto siamo distanti da quel complesso ed enorme universo degli "Altri" che neanche riusciamo a capire quanto possano contare nella nostra vita e nella nostra quotidianità.

Poi, l'ingresso a scuola, generalmente, ci pone di fronte all'esigenza di uscire dal guscio della nostra famiglia, di conoscere gli "Altri", ciascun mondo dell'Altro, e cominciamo a entrare in contatto anche con quell'Universo che in fondo diventerà il metro comune delle esistenze, o almeno questo è richiesto che sia tale per coloro che impariamo a capire che sono parte di quell'universo collettivo complesso che si chiama "Società".

Ed è proprio qui che comincia quel percorso che segna una prima potenziale rottura. Quel percorso che si chiama socializzazione si dice che passi attraverso due fasi, socializzazione primaria e socializzazione secondaria, ma in realtà oggi è difficile sostenere una lineare successione delle due fasi e anche riconoscerne solo due. Sicuramente si passa attraverso la creazione del proprio mondo vitale, del proprio quotidiano, attraverso quell'assunzione di tutte quelle pratiche che per "mimesis", potremmo dire, come l'antica attività dei mimi teatrali, impariamo a mettere in scena nei nostri teatri familiari e nella cerchia dei nostri sodali, pronti ad essere claque plaudente

quanto siamo in grado di reggere la scena e padroneggiamo il palcoscenico, quando mostriamo tutto il nostro talento nell'imitare quel complesso di comportamenti, atteggiamenti, valori che chi ci vive intorno e nel cui mondo simbolico, culturale e valoriale cresciamo ci trasmettono con cura. Ed è qui che comincia quell'accumulazione di capitale sociale e culturale specifico che è il capitale richiesto per emergere nei "luoghi" in cui siamo nati e in cui cresciamo.

A scuola con lo zaino del proprio capitale sociale

Sul mercato delle relazioni sociali, questi ragazzi cresciuti ed abituati a quelle merci e a quelle monete che sono i valori propri e della propria famiglia fanno di tutto per mantenere e anzi arricchire il proprio capitale. E qui il primo punto, non siamo di fronte a ragazzi poveri di capitale culturale e sociale, ma siamo di fronte a ragazzi e ragazze che portano con sé capitale culturale e sociale che è quello tipico di certi specifici ambienti. Il giudizio di valore o disvalore rispetto a quelle che sono "i valori" da tesaurizzare sono cose che apprendono nel momento in cui entrano in rapporto con il campo sociale generale che fa vedere loro che c'è un altro universo valoriale, che dovrebbe offrire tanti "valori", tante "cose" da riempire di senso la loro vita. La scuola, in questo caso, è quel luogo in cui per la prima volta si incontra la pluralità, l'Altro, in cui si deve imparare a stare con gli altri e trovare modi rispettosi, perché le libertà di tutti non sono che il corrispettivo della

garanzia della propria libertà. È proprio in questo momento che si decide chi è ricco e chi è povero, ma soprattutto quali sono le dimensioni cruciali di questa ricchezza, quali valori devono comporre i capitali spendibili in questo campo aperto rappresentato dal “sociale”. Inizia in questa fase quel movimento di collocazione delle proprie energie in orbite che somiglia molto alla collocazione degli elettroni, immagine perfetta della pura e libera energia dei ragazzi, sugli orbitali che compongono complessivamente gli elementi naturali e che si aggregano armonicamente attorno al nucleo valoriale della società.

L'incontro tra mondi valoriali

E qui comincia anche il grande problema dei valori che la scuola propone, dei valori che il contesto istituzionale, in cui è inquadrata la scuola, trasmette a chi la frequenta. Qui inizia anche quel confronto tra mondi, quello scontro tra mondi valoriali che non si riconoscono paritari, che non si possono riconoscere paritari, perché ogni ordo, cioè ogni organizzazione ordinata della società, pretende di essere l'unica macchina di produzione di “normalità”, cioè del complessivo universo di norme sociale, tra le quali rientrano le norme giuridiche. Ma questa pretesa regge finché l'adesione ad essa porta il vantaggio di essere parte di un campo in cui si è protagonisti, in cui si vive bene e si può arrivare a quelle condizioni che oggi sono inquadrate nella complessiva categoria del benessere, che è sia fisico che sociale, stare bene

con sé e con il contesto in cui si vive. Si tratta di una partita complessa, difficile, che si gioca tra due sistemi che lavorano attivando capitali diversi o, meglio, mettendo dentro il capitale sociale e culturale dei valori diversi.

E allora le “reti”, le “comunità” di cui si è parte non sono che termini che rimandano in realtà a contenuti completamente e simmetricamente contrapposti. Far parte del gruppo diventa un qualcosa che assume significati completamente diversi. Immaginari diversi e contrapposti, da capovolgere. E allora bisogna accompagnare questi ragazzi nella dimensione del sogno, il grande regno in cui si sperimentano immaginari diversi, senza limiti, senza conseguenze, per poi cercare di capovolgere il rapporto tra il complesso immaginario quotidiano in cui sono immersi, quello della dura realtà che hanno imparato ad assorbire e che li ha assorbiti e li assorbe, li avvolge, li trattiene in un vischioso radicamento ed appartenenza ad un luogo, ad un topos, non è altro che un incubo, un terribile incubo generato dal sonno della ragione.

La trasgressione che accompagna la crescita

Ma questa ragione, ben sveglia, che immaginario oggi propone a questi ragazzi? Quali valori ritiene determinanti per comporre i capitali chiave per la partecipazione? Quali pratiche richiede per partecipare al sociale? E qui la ragione non può raccontare favole, se vuole essere più forte della cruda e mostruosa realtà del quotidiano di questi

ragazzi, deve fornire monete sonanti, capaci di risvegliare da quel sonno letargico in cui sono immersi, come in una grande fiction o un grande reality, questi ragazzi. Quei talenti che pure un certo immaginario televisivo e narrativo ricerca, perché in fondo qualcuno deve pur fare il cattivo della storia e perché in fondo strutturalmente la trasgressione accompagna ogni crescita, ogni uscita dall'ordinario e ci fa sentire o almeno apparire più grandi, come se ci facesse attraversare la soglia tipica di ogni rito di passaggio, ecco tutto questo è terribilmente attraente, perché fa sentire “vivi”, fa sentire al centro della scena, soprattutto oggi che è lì disponibile quel grande palcoscenico virtuale dei social, che ci fa pensare che la cerchia di amici virtuali sia il nostro pubblico, la nostra claque, come da bambini.

E come sempre, il teatro è la messa in scena del male, dell'attraversamento del male e delle vicissitudini della vita, ma dovrebbe funzionare da “mimesis”, ancora una volta, il fare come se vivessimo quelle emozioni e quelle azioni permettendoci di attraversarle e farci i conti senza compierle davvero, la catarsi, la purificazione, quello che ci rende purificati così da poter entrare nel consesso sociale avendo messo da parte la nostra natura “mannara” di *homo hominis lupus*, come un grande palcoscenico in cui gli attori fungono da scimmie da laboratorio in cui ci piace rispecchiarci, con i nostri neuroni che ci dovrebbero garantire emozione e coscienza.

Società o comunità?

Che cosa oggi propone il modello di società che si contrappone a questi modelli “educativamente poveri?” Se guardiamo attorno a noi, il modello dominante è un modello individualista, un modello che privilegia il singolo, l’individuo asse attorno a cui ruota ogni cosa. Qui si pone il problema della grande contrapposizione tra comunità e società. Il termine società richiama immediatamente l’economia, si è soci in una impresa economica, ci si associa agli altri quando si traggono più vantaggi stando con gli altri rispetto al rimanere da soli. Ancora le spinte egoistiche.

Il mercato che conosce solo il successo individuale e una visione narcisistica dei soggetti è sicuramente un elemento cruciale nella strutturazione oggi del campo sociale ed è una determinante che indirizza sempre la lettura della povertà esclusivamente in termini economici. Bisogna arricchire di senso il capitale sociale e il capitale culturale, non trascurando però la forza del capitale economico. Bisogna sempre lavorare su tutte le dimensioni della povertà. Sicuramente promuovere un approccio comunitario, rafforzare il capitale sociale, il complesso, cioè, delle relazioni significative dei soggetti, è cruciale per riempire di senso le vite di questi soggetti. Il capitale sociale è anche quello che aiuta nei momenti di crisi ed è quello che aiuta a gestire le traiettorie basculanti tra il dentro e il fuori della società.

Integrazione o inclusione?

E qui si può introdurre una capitale distinzione tra inclusione ed integrazione. L'integrazione richiede ogni volta al singolo di integrarsi, richiede di lavorare su sé stesso per rendersi il più possibile simile agli altri, di aderire a quelli che solo i valori, i comportamenti, le pratiche più diffuse all'interno del campo sociale, che aggrega queste caratteristiche trasformandole nel nocciolo duro della "normalità", cioè dell'aggregato delle caratteristiche più frequenti.

L'inclusione invece interroga tutti, interroga il contesto e lo invita a lavorare per favorire la partecipazione di tutti, per accompagnare tutti nel percorso di appiattimento della dinamica piramidale propria di ogni società. L'inclusione è una utopia regolativa, una politica che insegna ogni giorno al rispetto dell'altro e a lavorare tutto per migliorare la qualità dello spazio collettivo. Spazio delle libertà di tutti, spazio in cui i soggetti sono liberi di essere quelli che sono, nel rispetto delle libertà degli altri.

E l'educazione?

Che cosa è l'educazione se non portare fuori ciascuno dalla propria dimensione individuale e inserirlo nella dimensione comunitaria. Una comunità educante è una comunità che fa questo, che è chiamata a fare questo e ad accompagnare tutti quanti sono disposti a muoversi in questa direzione a fare questo.

Povert  educativa   allora povert  di immaginazione, il non saper vedere un terreno comune tra mondi diversi, tra soggetti che accumulano e gestiscono capitali diversi, non avere la pazienza di ascoltare quelle voci, di trasformare quelle che sono grida, molto spesso, quelle che apparentemente sono urla di gioia, schiamazzi, spari, botti, tutto un repertorio di suoni e voci di un mondo che semplicemente non sa che ne esiste un altro che pu  colmare di senso quelle vite, in maniera spesso inattesa, impreveduta, che pu  aprire delle porte che fanno superare soglie che stavolta immettono in un mondo capovolto, un mondo in cui le regole degli adulti, attraverso lo specchio, aiutano ad entrare in una dimensione ricca e complessa, ma in cui forse non si sar  mai poveri di relazioni e di presenze significative, che possono essere quelle monete sonanti che scacciano il soldo cattivo dell'oro.





Parte II

La Caritas in ascolto

Capitolo 5

I dati del 2022

Come ormai da alcuni anni a questa parte, il Dossier annuale dell'Osservatorio delle Povertà e Risorse della Diocesi di Aversa presenta anche i dati, raccolti attraverso la piattaforma Ospoweb, relativi alle persone accolte nel corso dell'anno dal Centro di Ascolto (CdA) e dallo Sportello Immigrazione della Caritas diocesana.

5.1 Le persone accolte

Nel 2022 si sono rivolte al CdA 700 persone. Di queste, circa la metà sono italiani. Emerge una percentuale molto alta di persone provenienti dall'Ucraina, evidentemente a causa di migrazioni dovute alla guerra in corso. Si riconferma la tendenza che a chiedere aiuto sono state in gran parte le donne a prescindere dalla nazionalità (Tabella 5.1).

Dei 360 italiani che hanno chiesto aiuto, il 23,3% (84 persone) è unico componente della famiglia (Tabella 5.2). Il numero di persone che hanno un nucleo familiare composto da 2 o 3 persone è 196, pari al 54,4% del totale. Da rilevare che i nuclei familiari con tre componenti (106) sono anche quest'anno maggiori dei nuclei familiari con due sole persone (90).

Cittadinanza	Femmine	Maschi	Totale	%
Italia	229	131	360	51,4%
Ucraina	235	12	247	35,3%
Marocco	30	9	39	5,6%
Albania	8	5	13	1,9%
Nigeria	7	1	8	1,1%
Altro	4	4	8	1,1%
Romania	6	0	6	0,9%
Algeria	2	3	5	0,7%
Polonia	3	2	5	0,7%
(Non Specificato)	4	0	4	0,6%
Bulgaria	2	1	3	0,4%
Serbia	2	0	2	0,3%
Totale	532	168	700	100,0%

Tabella 5.1: CdA Aversa: persone per nazionalità e sesso, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Componenti	Italia	Ucraina	Marocco	Albania	Nigeria	Altro	Romania	Algeria	Polonia	(Non Spec.)	Bulgaria	Serbia	Totale
1	84	162	14	1	3	4	0	3	2	4	2	0	279
2	51	26	3	1	2	1	2	2	1	0	0	1	90
3	63	29	7	4	0	1	0	0	2	0	0	0	106
4	58	13	3	3	1	0	4	0	0	0	1	0	83
5	47	11	7	2	0	1	0	0	0	0	0	0	68
6	28	5	5	1	1	1	0	0	0	0	0	1	42
7	17	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	19
8	9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
9	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Tot.	360	247	39	13	8	8	6	5	5	4	3	2	700

Tabella 5.2: CdA Aversa: componenti dei nuclei familiari delle persone accolte (compreso intestatario della scheda) per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Da notare che più della metà delle persone che si sono rivolte al CdA non ha saputo o voluto specificare il proprio titolo di studio (Tabella 5.3).

Istruzione	Italia	Ucraina	Marocco	Albania	Nigeria	Altro	Romania	Algeria	Polonia	(Non Spec.)	Bulgaria	Serbia	Totale
(Non spec.)	232	220	27	9	7	7	5	4	4	4	2	2	523
Lic. media inf.	57	0	4	2	0	0	1	1	1	0	0	0	66
Licenza elem.	37	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	39
Diploma prof.	20	13	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	37
Laurea	2	9	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	14
Nessun titolo	8	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	12
Lic. media sup.	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Analfabeta	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Altro	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Dipl. univ.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totale	360	247	39	13	8	8	6	5	5	4	3	2	700

Tabella 5.3: CdA Aversa: grado di istruzione delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Ciò, ovviamente, rende il campione analizzato (177, cioè le 700 persone accolte meno le 523 che non hanno risposto alla domanda) poco significativo dal punto di vista statistico. In ogni caso va detto che si registra un numero di laureati abbastanza elevato (15). Ai livelli d'istruzione elementare e media inferiore appartiene il 59,3% del totale delle persone che hanno risposto alla domanda. A detenere un diploma di scuola superiore sono 41 persone, cioè il 23,1% del

campione. Questi dati sembrano confermare, purtroppo, una perdita di significatività della variabile istruzione nei percorsi di emancipazione e mobilità sociale.

Circa un quarto delle persone ascoltate (25,7%) ha un'età tra i 45 anni ed i 54 anni (Tabella 5.4).

Classe di età (anni)	Italia	Ucraina	Marocco	Albania	Nigeria	Altro	Romania	Algeria	Polonia	(Non Spec.)	Bulgaria	Serbia	Totale
10 - 14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
15 - 18	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
19 - 24	4	5	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	12
25 - 34	34	35	5	6	2	2	1	2	0	2	1	0	90
35 - 44	62	60	13	2	4	4	0	3	0	1	0	2	151
45 - 54	95	56	14	4	2	0	3	0	4	1	1	0	180
55 - 64	89	52	4	1	0	1	2	0	1	0	1	0	151
65 - 74	56	34	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	91
+ di 74	19	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22
Totale	360	247	39	13	8	8	6	5	5	4	3	2	700

Tabella 5.4: CdA Aversa: classe di età delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Subito a seguire vi sono le fasce d'età immediatamente vicine a quest'ultima equamente ripartite: 151 persone su 700 (21,6% del totale) costituiscono sia la fascia d'età dai 35 ai 44 anni e sia quella dai 55 ai 64 anni. La distribuzione continua a mantenere una struttura simmetrica anche per le successive fasce d'età: 90 persone per la fascia d'età dai 25 ai 34 anni e 91 persone per quella dai 65 ai 74 anni. Da rilevare che, anche

rispetto agli anni precedenti, continua ad aumentare il numero di anziani oltre 75 anni, in maggioranza italiani. I giovanissimi, di età inferiore ai 24 anni, sono perlopiù di nazionalità italiana o ucraina.

La condizione abitativa delle persone che si sono rivolte al CdA è riportata in Tabella 5.5.

Condizione alloggiativa	Italia	Ucraina	Marocco	Albania	Nigeria	Altro	Romania	Algeria	Polonia	(Non Spec.)	Bulgaria	Serbia	Totale
Casa in affitto da privato	197	107	24	10	2	4	6	2	4	0	2	1	359
(Non spec.)	106	132	14	1	5	2	0	3	1	4	0	0	268
Casa in proprietà	18	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Casa in affitto da ente pubbl.	16	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	17
Ospite da amici/parenti (temp.)	5	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
Ospite da amici/parenti (stabile)	10	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	11
Privo di abitazione	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Roulotte (non autorizzato)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Casa abbandonata	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Casa in proprietà con mutuo	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Casa comodato	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Centro accoglienza	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Subaffitto o altro	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Totale	360	247	39	13	8	8	6	5	5	4	3	2	700

Tabella 5.5: CdA Aversa: condizione alloggiativa persone accolte, per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Oltre la metà delle persone (359 persone su 700) vivono in una casa in affitto, il 38,3% (268 persone) non ha specificato dove si trova ed a quale titolo occupa l’abitazione in cui vive. Le restanti percentuali sulla condizione abitativa sono molto basse: il 2,9% vive in case di proprietà con mutuo estinto, un altro 2,4% è in affitto in case di proprietà pubblica, pochissimi i casi di persone prive di un’abitazione che si sono rivolte spontaneamente al CdA.

Le risposte sullo stato di convivenza delle persone sono riportate nella Tabella 5.6,

Con chi vive	Italia	Ucraina	Marocco	Albania	Nigeria	Altro	Romania	Algeria	Polonia	(Non Spec.)	Bulgaria	Serbia	Totale
In nucleo con familiari/parenti	194	63	18	10	3	2	4	0	2	0	1	1	298
(Non specificato)	75	145	13	1	2	1	0	4	1	4	2	0	248
Solo	42	22	2	0	2	1	2	1	1	0	0	1	74
Famiglia di fatto	34	4	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	43
Con esterni a famiglia	5	12	3	1	0	3	0	0	1	0	0	0	25
Coabitazione di più famiglie	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Altro	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Presso istituto, comunità, altro	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totale	360	247	39	13	8	8	6	5	5	4	3	2	700

Tabella 5.6: CdA Aversa: stato convivenza delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Molti preferiscono non dichiarare il proprio stato di convivenza (248 persone su 700, pari al 35,2% del totale). Per la restante parte del campione, la stragrande maggioranza afferma di vivere in famiglia o con parenti: una percentuale del 66% se si escludono quelli che non hanno risposto, che si riduce al 42,6% considerando il totale delle persone accolte. Le persone che vivono da sole sono 74, corrispondenti al 16,4% delle persone che hanno fornito una risposta a questa domanda. Sono 43 le persone che vivono in famiglia di fatto, 25 quelle che vivono con conoscenti o persone esterne alla propria famiglia. Pochissimi quelli che dichiarano uno stato di convivenza diverso.

Anche con riferimento allo stato civile (Tabella 5.7), il numero di persone che preferiscono non fornire una risposta è molto elevato: si tratta di 255 persone sul totale dei 700, quindi una percentuale del 36,4%. Da notare che questa alta percentuale di non-risposte è dovuta soprattutto alla componente di nazionalità ucraina che probabilmente preferisce non fornire informazioni di dettaglio riguardo al proprio stato civile a causa della difficile situazione politica in quel Paese. La maggioranza (230 persone) dichiara di essere coniugata, raggiungendo una percentuale del 32,9% delle persone che si sono rivolte al CdA e del 51,7% di coloro che hanno fornito una risposta a questa domanda. Le altre condizioni di stato civile che sono rappresentate nelle risposte, seppure con percentuali molto inferiori, in ordine decrescente

sono celibi o nubili (78 persone), vedovi/e (58 persone), separati (42 persone) e divorziati (22 persone).

Stato civile	Italia	Ucraina	Marocco	Albania	Nigeria	Altro	Romania	Algeria	Polonia	(Non Spec.)	Bulgaria	Serbia	Totale
(Non spec.)	73	153	14	1	2	2	1	3	1	4	1	0	255
Coniugato/a	146	43	20	11	4	3	0	1	1	0	0	1	230
Celibe/nubile	47	18	3	1	1	3	1	1	2	0	1	0	78
Vedovo/a	34	19	0	0	1	0	3	0	1	0	0	0	58
Separato/a	37	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	42
Divorziato/a	11	10	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	22
Altro	12	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	15
Totale	360	247	39	13	8	8	6	5	5	4	3	2	700

Tabella 5.7: CdA Aversa: stato civile delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

5.2 Bisogni, richieste e interventi

I dati raccolti relativamente alle persone che si sono rivolte al CdA diocesano nel 2022 consentono anche una valutazione dei bisogni emersi, delle richieste ricevute e degli interventi realizzati.

Nel prosieguo di questo capitolo si farà riferimento alla nomenclatura propria del database Ospoweb che può essere riassunta nelle seguenti sigle:

- 0 - (Non specificato)
- ALL - Alloggio
- ALT - Altre richieste/interventi
- ASC - Ascolto

- BEN - Beni e Servizi materiali
- BIS - Bisogni
- CAS - Problematiche abitative
- COI - Coinvolgimenti
- CON - Consulenza professionale
- DEN - Detenzione e giustizia
- DIP - Dipendenze
- FAM - Problemi familiari
- HAN - Handicap/disabilità
- IMM - Bisogni in migrazione/immigrazione
- IST - Problemi di istruzione
- LAV - Lavoro
- OCC - Problemi di occupazione/lavoro
- ORI - Orientamento
- POV - Povertà/problemi economici
- PRO - Altri problemi
- SAL - Problemi di salute
- SAN - Sanità
- SEF - Scuola/Educazione/Formazione
- SOS - Sostegno Socio-assistenziale

Bisogni emersi

L'ascolto di ciascuna delle 700 persone che si sono rivolte al CdA nel 2022 ha condotto alla rilevazione di 2.005 bisogni.

Le macrovoci dei bisogni rilevati e la ripartizione per maschi e femmine sono riportati in Tabella 5.8. I bisogni espressi sono stati raggruppati in 11 macrovoci.

Ogni persona che si è rivolta al CdA ha mediamente espresso bisogni in 3 delle 11

macrovoci. Complessivamente le richieste per povertà e problemi economici sono state il 30,6%, per problemi di lavoro il 29,6%, per i problemi familiari il 20,9%. Con percentuali molto basse, in linea con quelle degli anni precedenti, vi sono i problemi di salute, abitativi, di istruzione, di giustizia, di dipendenze e di handicap. Per le prime tre problematiche (lavoro, povertà e crisi familiari), le donne sono state quasi il triplo degli uomini nel rappresentare i loro bisogni. Confermato il dato, già rilevato negli anni precedenti, che le donne hanno espresso maggiormente anche il bisogno di istruzione, segno di una maggiore consapevolezza delle disuguaglianze di genere e della volontà di porvi rimedio.

Voci	Femminile	Maschile	Totale	%
POV	464	149	613	30,6%
OCC	433	161	594	29,6%
FAM	326	93	419	20,9%
IMM	87	8	95	4,7%
SAL	41	36	77	3,8%
IST	68	6	74	3,7%
CAS	46	15	61	3,0%
PRO	19	14	33	1,7%
DEN	9	11	20	1,0%
DIP	8	7	15	0,8%
HAN	3	1	4	0,2%
Totale	1.504	501	2.005	100,0%

Tabella 5.8: CdA Aversa: bisogni espressi dalle persone accolte per genere, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

La ripartizione dei bisogni rilevati per nazionalità è riportata nella Tabella 5.9.

Voci	Italia	Ucraina	Marocco	Albania	Nigeria	Romania	Altro	Algeria	Polonia	Bulgaria	Ghana	Serbia	Totale
POV	325	201	38	12	8	7	8	4	4	4	0	2	613
OCC	357	134	52	15	6	14	0	5	3	3	4	1	594
FAM	252	107	30	4	10	5	3	1	2	0	3	2	419
IMM	3	83	3	0	2	0	3	0	0	0	0	1	95
SAL	62	9	1	1	1	1	0	0	2	0	0	0	77
IST	5	42	12	4	7	0	0	2	0	0	1	1	74
CAS	39	10	2	2	1	1	3	0	1	1	0	1	61
PRO	23	6	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	33
DEN	19	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
DIP	14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
HAN	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Totale	1.103	592	141	39	36	28	18	12	12	8	8	8	2.005

Tabella 5.9: CdA Aversa: bisogni espressi dalle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Anche per l'anno 2022, si registra una multidimensionalità dei bisogni espressi da parte degli italiani, segno evidente di una cronicizzazione delle condizioni di povertà. A seguire vi sono i cittadini ucraini, marocchini, albanesi, nigeriani e rumeni. In misura minore le altre nazionalità tra cui Algeria, Polonia, Bulgaria, Ghana e Serbia. Si riconferma la tendenza dei problemi di istruzione maggiormente avvertiti da ucraini e marocchini.

Richieste raccolte

Nel 2022 le richieste raccolte dalle persone ascoltate nel CdA sono state complessivamente 2.356, cioè mediamente più di 3 richieste per

ciascuna persona accolta. La classificazione delle diverse richieste ricevute e la loro ripartizione per nazionalità sono indicati nella Tabella 5.10. Risulta evidente che, indipendentemente dalla nazionalità, la maggioranza delle persone richiede beni o servizi materiali.

Voci	Italia	Ucraina	Marocco	Albania	Polonia	Nigeria	Romania	Altro	Algeria	(Non Spec.)	Ghana	Bulgaria	Totale
BEN	1.278	657	84	43	20	20	18	14	10	4	5	4	2.157
ALL	63	0	2	2	4	3	0	2	0	1	0	1	78
CON	47	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	52
ASC	12	3	2	2	1	0	3	0	0	1	0	0	24
SAN	18	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	19
ORI	10	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	11
SEF	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	8
ALT	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Totale	1.441	661	88	48	30	23	22	16	10	6	6	5	2.356

Tabella 5.10: CdA Aversa: richieste delle persone accolte per sesso, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

La ripartizione delle richieste per genere è riportata in Tabella 5.11. Le donne sono state quasi tre volte gli uomini. Oltre alle preponderanti richieste di beni e servizi primari, 24 persone hanno chiesto di essere ascoltate attraverso percorsi di supporto emotivo, psicologico e relazionale. Detti percorsi hanno riguardato difficoltà scaturenti da responsabilità familiari, paura, vulnerabilità, ma anche disturbi del sonno, difficoltà di concentrazione, incertezze economiche.

Voci	Femminile	Maschile	Totale	%
BEN	1.621	536	2.157	91,6%
ALL	35	43	78	3,3%
CON	42	10	52	2,2%
ASC	19	5	24	1,0%
SAN	15	4	19	0,8%
ORI	7	4	11	0,5%
SEF	3	5	8	0,3%
ALT	4	3	7	0,3%
Totale	1.746	610	2.356	100,0%

Tabella 5.11: CdA Aversa: richieste delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Interventi realizzati

I dati sugli interventi della Caritas diocesana sono riportati in Tabella 5.12 nella ripartizione per nazionalità.

Voci	Italia	Ucraina	Marocco	Albania	Polonia	Nigeria	Altro	Romania	Algeria	(Non Spec.)	Bulgaria	Moldavia	Totale
BEN	1.279	658	85	43	19	20	14	18	10	4	4	5	2.159
ASC	135	178	18	5	4	4	6	2	3	5	2	1	363
ALL	60	0	3	0	4	2	2	0	0	1	1	0	73
CON	64	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	69
SAN	15	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	17
ORI	12	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	13
SEF	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
ALT	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
SOS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Tot.	1.574	837	106	49	33	26	22	21	13	10	7	6	2.704

Tabella 5.12: CdA Aversa: interventi per le persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

In Tabella 5.13 vi sono i dati sugli interventi realizzati nella ripartizione tra maschi e femmine. Gli interventi attivati dalla Caritas in risposta ai bisogni espressi sono raggruppati in 9 macrovoci. Complessivamente sono stati realizzati 2.704 interventi, cioè mediamente quasi 4 interventi per ciascuna delle 700 persone accolte al CdA.

Voci	Femminile	Maschile	Totale	%
BEN	1.622	537	2.159	79,8%
ASC	286	77	363	13,4%
ALL	38	35	73	2,7%
CON	50	19	69	2,6%
SAN	13	4	17	0,6%
ORI	9	4	13	0,5%
SEF	1	4	5	0,2%
ALT	2	2	4	0,1%
SOS	0	1	1	0,1%
Totale	2.021	683	2.704	100,0%

Tabella 5.13: CdA Aversa: interventi per le persone accolte per genere, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

5.3 Lo Sportello Immigrazione

In questo paragrafo sono presentati i dati relativi alle persone che si sono rivolte allo Sportello Immigrazione (SI) della Caritas diocesana e agli interventi realizzati nel corso dell'anno 2022.

Le persone che si sono rivolte allo Sportello

Nel 2022 le persone che si sono rivolte allo Sportello Immigrazione sono state 450, cittadini stranieri provenienti da oltre 20 differenti

nazionalità. Dopo l'Ucraina per i motivi già analizzati, si conferma la Nigeria come Paese maggiormente rappresentato, seguito dal Gambia. Tranne l'Albania e l'Ucraina, il resto delle nazionalità sono tutte africane. La presenza degli italiani è legata alle richieste di supporto socio-assistenziale (colf e badanti) per i familiari anziani (Tabella 5.14). Le persone di genere maschile sono appena al di sotto di quelle di genere femminile.

Cittadinanza	Femminile	Maschile	Totale	%
Ucraina	180	36	216	48,0%
Altro	21	44	65	14,5%
Nigeria	20	36	56	12,5%
Gambia	0	15	15	3,3%
Mali	0	15	15	3,3%
Marocco	9	6	15	3,3%
Algeria	3	11	14	3,1%
Italia	4	10	14	3,1%
Ghana	0	13	13	2,9%
Burkina Faso	0	12	12	2,7%
Tunisia	1	8	9	2,0%
Albania	2	4	6	1,3%
Totale	240	210	450	100,0%

Tabella 5.14: SI Aversa: numero di persone accolte per nazionalità e genere, anno 2022. Fonte: Ospoweb. Nella categoria “Altro” rientrano cumulativamente tutte le nazionalità con meno di 6 rappresentanti ciascuna.

Il 28,9% di coloro che si sono rivolti allo Sportello vivono da soli, il 14% in famiglie di due componenti, il 21,3% in famiglie di 3 componenti, il 17,1% con famiglie di 4 componenti, il 9,8% in

nuclei familiari con 5 componenti e l'8,9% in famiglie con 6 o più componenti (Tabella 5.15).

Comp.	Ucraina	Nigeria	Gambia	Mali	Marocco	Algeria	Italia	Ghana	Burkina F.	Tunisia	Albania	Altro	Totale
1	49	10	7	6	4	3	6	5	3	5	2	30	130
2	19	13	6	2	2	4	1	4	1	2	2	7	63
3	52	13	1	3	3	3	2	2	2	2	0	13	96
4	49	9	1	3	3	0	1	1	1	0	0	9	77
5	23	8	0	1	2	1	3	1	2	0	1	2	44
6	15	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0	2	21
7	4	2	0	0	1	0	1	0	1	0	1	2	12
8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
12	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Tot.	216	56	15	15	15	14	14	13	12	9	6	65	450

Tabella 5.15: SI Aversa: componenti dei nuclei familiari delle persone accolte (compreso intestatario della scheda) per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Un altro dato interessante rilevato è il grado di istruzione delle persone che hanno fatto accesso allo sportello riportati per nazionalità nella Tabella 5.16. Come negli anni precedenti, le persone che non hanno specificato il titolo di studio conseguito risulta rilevante.

Istruzione	Ucraina	Altro	Nigeria	Gambia	Mali	Marocco	Algeria	Italia	Ghana	Burkina	Tunisia	Albania	Totale
(Non spec.)	69	18	12	3	5	4	2	4	6	3	5	1	132
Dipl. prof.	46	6	8	1	1	1	1	2	3	1	0	3	73
Lic. media inf.	17	15	9	4	2	4	3	2	1	3	1	1	62
Lic. media sup.	20	9	6	0	0	1	3	1	1	0	0	1	42
Dipl. univ.	28	2	4	1	1	1	0	2	0	0	0	0	39
Lic. elementare	9	7	10	1	1	2	0	0	2	2	0	0	34
Nessun titolo	8	3	6	3	3	0	0	1	0	1	2	0	27
Laurea	12	2	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	18
Analfabeta	3	2	1	1	1	1	3	1	0	2	1	0	16
Altro	4	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	7
Totale	216	65	56	15	15	15	14	14	13	12	9	6	450

Tabella 5.16: SI Aversa: grado di istruzione delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Il numero di persone che si sono rivolte allo Sportello Immigrazione, divise per classi di età e per nazionalità, è riportato in Tabella 5.17. Oltre la metà delle persone che hanno avuto accesso ai servizi dello Sportello (240 persone su 450, corrispondente al 53,3% del totale), hanno un'età tra i 25 ed i 44 anni. A seguire, con 77 persone pari al 17,1% del totale, le persone con fascia d'età tra i 45 e i 54 anni.

Classe di età (anni)	Ucraina	Altro	Nigeria	Gambia	Mali	Marocco	Algeria	Italia	Ghana	Burkina Faso	Tunisia	Albania	Totale
0 - 4	9	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	14
5 - 9	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
10 - 14	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
15 - 18	7	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	10
19 - 24	10	11	5	4	4	1	0	0	3	2	0	1	41
25 - 34	35	26	23	9	9	4	1	1	2	2	3	2	117
35 - 44	68	11	17	1	2	6	5	2	4	3	3	1	123
45 - 54	39	11	7	0	0	4	6	3	1	3	2	1	77
55 - 64	23	3	2	0	0	0	1	4	3	1	0	1	38
65 - 74	11	0	1	0	0	0	0	3	0	0	1	0	16
+ di 75	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Totale	216	65	56	15	15	15	14	14	13	12	9	6	450

Tabella 5.17: SI Aversa: classe di età delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

La Tabella 5.18 mostra una sintesi della condizione di alloggio delle persone che si sono rivolte allo Sportello Immigrazione nel corso del 2022. Più della metà delle persone non specifica la propria condizione alloggiativa, 251 persone su 450, segno evidente di una persistente reticenza nel comunicare la propria condizione di vita.

Condizione alloggiativa	Ucraina	Altro	Nigeria	Gambia	Mali	Marocco	Algeria	Italia	Ghana	Burkina	Tunisia	Albania	Totale
(Non spec.)	120	35	29	13	9	7	5	9	5	8	7	4	251
Casa in affitto	48	19	25	2	4	6	8	3	5	4	1	2	127
Ospite da amici o parenti (temp.)	36	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	40
Ospite da amici o parenti (stab.)	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Centro accogl.	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	5
Coabitazione datore lavoro	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Privo di abitazione	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Domicilio di fortuna	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
Casa in affitto da ente pubbl.	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Subaffitto	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
Alloggio legato al servizio	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Casa con mutuo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Totale	216	65	56	15	15	15	14	14	13	12	9	6	450

Tabella 5.18: SI Aversa: condizione alloggio delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Lo stato di convivenza è anch'esso un dato particolarmente sensibile per l'utenza dello Sportello Immigrazione della Caritas. Infatti, la Tabella 5.19 mostra che il 16% delle persone incontrate non ha specificato con chi vive; una percentuale che diventa il 26,4% del totale se si somma anche la categoria "altro". Circa un terzo delle persone, il 34,7%, dichiara di vivere in

famiglia con parenti o conoscenti. L'11,1% ha dichiarato di vivere da solo.

Con chi vive	Ucraina	Altro	Nigeria	Gambia	Mali	Marocco	Algeria	Italia	Ghana	Burkina	Tunisia	Albania	Totale
In nucleo con familiari/parenti	103	10	18	1	0	8	6	6	0	2	0	2	156
In nucleo con conoscenti	16	20	20	3	5	0	3	1	5	8	4	1	86
(Non spec.)	33	15	3	3	5	2	2	3	3	0	3	0	72
Solo	18	4	9	5	0	1	3	3	3	1	1	2	50
Altro	33	6	3	1	1	2	0	0	1	0	0	0	47
Presso istituto	5	9	0	2	4	1	0	0	1	1	1	0	24
Famiglia di fatto	4	1	3	0	0	1	0	1	0	0	0	1	11
Coabitazione di più famiglie	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Totale	216	65	56	15	15	15	14	14	13	12	9	6	450

Tabella 5.19: SI Aversa: stato di convivenza delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Sempre riguardo alla condizione familiare, la Tabella 5.20 mostra che il 38,9% delle persone ha dichiarato di essere coniugato; il 36% di essere celibe o nubile; il 12,9% non ha specificato il proprio stato civile. Si registrano percentuali molto più basse di separati/e, divorziati/e, vedovi/e.

Stato civile	Ucraina	Altro	Nigeria	Gambia	Mali	Marocco	Algeria	Italia	Ghana	Burkina	Tunisia	Albania	Totale
Coniugato/a	92	17	14	7	5	9	9	6	5	6	2	3	175
Celibe o nubile	57	33	35	7	8	3	4	2	4	5	2	2	162
(Non spec.)	37	6	3	1	2	1	0	0	3	0	5	0	58
Divorziato/a	11	3	0	0	0	1	1	4	0	0	0	0	20
Separato/a legalmente	7	2	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	14
Vedovo/a	11	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	13
Altro	1	4	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	8
Totale	216	65	56	15	15	15	14	14	13	12	9	6	450

Tabella 5.20: SI Aversa: stato civile delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

I bisogni, le richieste, gli interventi

I bisogni espressi dalle persone che si sono rivolte allo Sportello sono stati raggruppati in 10 macrovoci, in base alla classificazione proposta dalla piattaforma Ospoweb. Nel 2022 complessivamente sono stati espressi 561 bisogni. Tra essi, quelli di migrazione/immigrazione sono stati i più numerosi essendo stati espressi dal 75,2% delle persone, mentre quelli legati a problematiche abitative dall'8,2%. I problemi di occupazione/lavoro sono stati evidenziati dal 6,2% del totale (Tabella 5.21).

I bisogni di migrazione/immigrazione sono stati espressi da persone di tutte le nazionalità (Tabella 5.22). La Tabella 5.23 indica le richieste delle persone per genere, la Tabella 5.24 per nazionalità.

Voci	Femminile	Maschile	Totale	%
IMM	236	186	422	75,2%
CAS	32	14	46	8,2%
OCC	16	19	35	6,2%
SAL	19	12	31	5,5%
IST	12	5	17	3,0%
POV	1	2	3	0,5%
BIS	1	1	2	0,4%
FAM	2	0	2	0,4%
(Non spec.)	0	1	1	0,2%
DEN	0	1	1	0,2%
PRO	1	0	1	0,2%
Totale	320	241	561	100,0%

Tabella 5.21: SI Aversa: bisogni espressi dalle persone accolte per genere, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Voci	Ucraina	Altro	Nigeria	Mali	Marocco	Algeria	Ghana	Gambia	Italia	Burkina Faso	Tunisia	Costa D'avorio	Totale
IMM	234	50	39	16	12	13	13	13	4	12	7	9	422
CAS	36	2	6	0	1	0	1	0	0	0	0	0	46
OCC	2	5	9	2	4	1	1	2	9	0	0	0	35
SAL	16	3	3	1	0	2	2	0	1	0	3	0	31
IST	11	2	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	17
POV	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
BIS	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
FAM	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
(Non spec.)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DEN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
PRO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Totale	302	64	60	19	18	17	17	15	15	13	12	9	561

Tabella 5.22: SI Aversa: bisogni espressi dalle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Voci	Femminile	Maschile	Totale	%
CON	335	197	532	49,7%
BEN	126	13	139	13,0%
SEF	103	27	130	12,1%
SAN	72	26	98	9,2%
ORI	60	35	95	8,9%
ALL	29	6	35	3,3%
LAV	11	8	19	1,8%
ASC	14	2	16	1,4%
SOS	2	4	6	0,5%
COI	1	0	1	0,1%
Totale	753	318	1.071	100,0%

Tabella 5.23: SI Aversa: richieste delle persone accolte per sesso, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Voci	Ucraina	Altro	Nigeria	Ghana	Burkina Faso	Mali	Marocco	Gambia	Algeria	Italia	Egitto	Guinea	Totale
CON	316	73	38	11	19	20	9	14	11	4	11	6	532
BEN	134	1	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	139
SEF	118	2	1	0	3	0	4	1	1	0	0	0	130
SAN	68	14	3	11	0	0	0	0	1	1	0	0	98
ORI	54	9	16	0	1	2	3	3	2	2	0	3	95
ALL	32	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35
LAV	4	1	3	1	0	0	4	0	0	6	0	0	19
ASC	13	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
SOS	2	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	6
COI	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totale	742	102	68	25	23	22	20	19	16	14	11	9	1.071

Tabella 5.24: SI Aversa: richieste delle persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Le maggiori richieste riguardano consulenza professionale, lavoro ed orientamento.

Le Tabelle 5.25 e 5.26 mostrano gli interventi effettuati per tramite dello Sportello Immigrazione con le ripartizioni per sesso e per nazionalità. Gli interventi effettuati dallo Sportello sono stati 1.645, vale a dire quasi una volta e mezzo le richieste ricevute. Di questi interventi, il 59,1% sono stati in favore di persone di genere femminile, e la restante parte in favore di persone di genere maschile (Tabella 5.25).

Voci	Femminile	Maschile	Totale	%
ASC	229	356	585	35,6%
CON	337	197	534	32,5%
BEN	126	14	140	8,5%
SEF	103	27	130	7,9%
SAN	72	27	99	6,0%
ORI	62	34	96	5,8%
ALL	29	6	35	2,1%
LAV	11	8	19	1,2%
SOS	2	4	6	0,3%
COI	1	0	1	0,1%
Totale	972	673	1.645	100,0%

Tabella 5.25: SI Aversa: interventi per le persone accolte per genere, anno 2022. Fonte: Ospoweb.

Se si esclude la nazionalità Ucraina, i maggiori beneficiari degli interventi messi in capo dallo Sportello sono state le persone di etnia nigeriana (Tabella 5.26). Da evidenziare gli 11 interventi di ascolto in favore di italiani, ed i 19 interventi in ambito lavorativo pari alle richieste ricevute, cosa che ha qualificato lo sportello nella sua funzione di

efficace luogo di incontro tra domanda ed offerta di lavoro.

Voci	Ucraina	Nigeria	Altro	Ghana	Mali	Burkina Faso	Marocco	Gambia	Algeria	Italia	Egitto	Pakistan	Totale
ASC	210	238	55	9	11	9	12	9	9	11	6	6	585
CON	317	38	74	11	20	19	9	14	11	4	11	6	534
BEN	135	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	140
SEF	118	1	1	0	0	3	4	1	1	0	0	1	130
SAN	68	3	14	11	1	0	0	0	1	1	0	0	99
ORI	56	15	11	0	2	1	3	3	2	2	0	1	96
ALL	32	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35
LAV	4	3	1	1	0	0	4	0	0	6	0	0	19
SOS	2	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	6
COI	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totale	943	304	156	34	34	32	32	28	25	25	17	15	1.645

Tabella 5.26: SI Aversa: interventi per le persone accolte per nazionalità, anno 2022. Fonte: Ospoweb.



Capitolo 6

Un confronto pluriennale

L'Osservatorio delle Povertà e delle Risorse della Diocesi di Aversa dal 2018 raccoglie e analizza i dati relativi alle persone accolte e alle attività svolte dal Centro di Ascolto (CdA) e dallo Sportello Immigrazione diocesani. In questo capitolo sono presentati e analizzati i dati relativi alle persone accolte e ai servizi offerti considerando i bisogni espressi, le richieste formulate e gli interventi realizzati a partire dai dati raccolti dagli operatori Caritas attraverso l'utilizzo della piattaforma Ospoweb negli anni dal 2018 al 2022. I dati di dettaglio relativi al 2022 sono stati presentati nel precedente capitolo del presente Dossier, mentre quelli degli anni precedenti sono analizzati nel dettaglio nei precedenti dossier annuali dell'Osservatorio: Ascoltati (dati 2021), Trattami (dati 2020), Mani (at)tese (dati 2019) e Osservati (dati 2018).

6.1 La crescita del Centro di Ascolto

L'analisi delle statistiche dei dati relativi agli anni dal 2018 al 2022 consente un interessante confronto ed alcune considerazioni di sintesi.

Le persone accolte

Gli accessi al CdA diocesano sono sempre aumentati negli anni (Figura 6.1): nel 2022 il numero di persone accolte è stato di 700, quindi aumentato di più di 2,5 volte rispetto a quanti accedevano al CdA nel 2018 (276 persone).

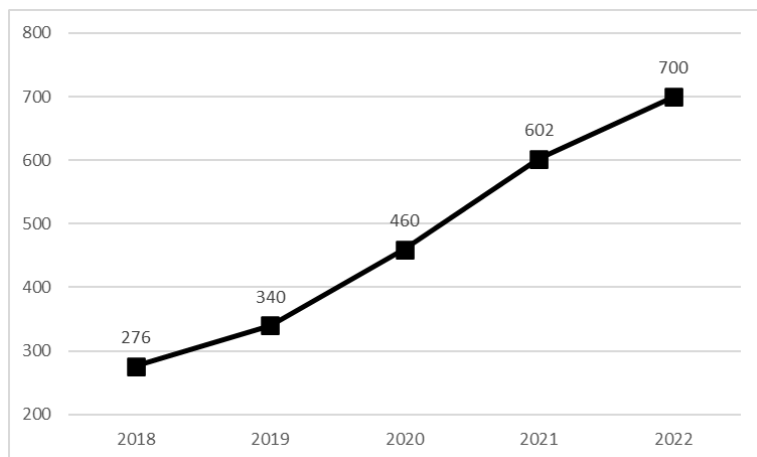


Figura 6.1: CdA Aversa: numero di persone accolte negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Volendo dedurre una considerazione di carattere generale si può dire che negli anni sono aumentate le persone che hanno bisogno o che, perlomeno, hanno superato la “vergogna” che si può provare nel dovere chiedere aiuto. D’altro canto, la situazione sociale del territorio non consente di giustificare l’entità di questo aumento. L’aumento registrato denota piuttosto come la Caritas sia un presidio permanente sempre più riconosciuto nel contesto territoriale, grazie al continuo impegno nel cercare d’intercettare i bisogni delle persone in difficoltà.

L'età media

Uno dei dati significativi riguardanti le persone che si rivolgono al CdA è la loro età. Su questo punto si riscontra un graduale “invecchiamento”: l'età media delle persone accolte dal CdA è sempre aumentata negli anni, passando da circa 46 anni nel 2018 a circa 50 anni nel 2022 (Figura 6.2). Quindi, per ogni anno che passa si riscontra un incremento dell'età media di quasi un anno. Sempre dal 2018 al 2022, l'età media della popolazione diocesana è aumentata di un solo anno, passando da 39,5 anni nel 2018 a 40,6 anni nel 2022. Si può dunque affermare che negli ultimi anni si sta riscontrando un rapido aumento dell'età delle persone che riscontrano bisogni tali da chiedere aiuto al CdA.

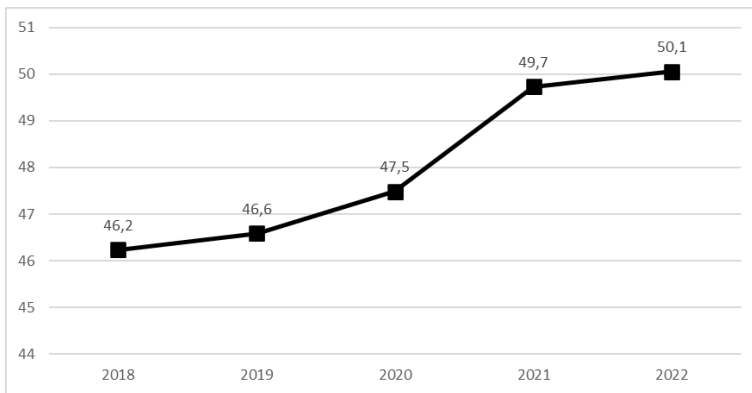


Figura 6.2: CdA Aversa: età media delle persone accolte negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Per analizzare con maggiore dettaglio questo fenomeno di “invecchiamento” si possono considerare i dati sulla ripartizione anagrafica delle persone accolte (Figura 6.3).

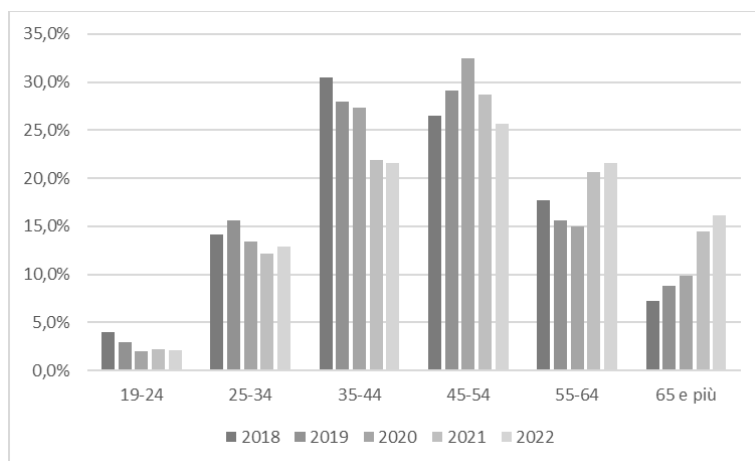


Figura 6.3: CdA Aversa: percentuali per fasce d'età delle persone accolte per anno dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Nel 2018 la fascia d'età maggiormente rappresentata era quella 35-44 anni, ma dal 2019 in poi la fascia d'età più consistente dal punto di vista numerico tra le persone che si sono rivolte al CdA è quella 45-54 anni. La fascia d'età 19-24 anni resta sempre poco numerosa e si assesta negli ultimi anni a circa il 2% del totale delle persone accolte. A riprova del suddetto dato, si può osservare che negli anni 2021 e 2022 le fasce d'età dai 55 anni in su sono quelle che hanno riportato il maggiore incremento percentuale rispetto agli anni precedenti. In particolare, la percentuale delle persone in fascia d'età 55-64 anni ha avuto il suo massimo negli ultimi due anni, mentre quella dai 65 anni in su ha riportato una crescita costante nei cinque anni di rilevazione.

La nazionalità e il genere

Riguardo alla nazionalità delle persone che hanno chiesto aiuto al CdA va fatta una distinzione negli anni (Figura 6.4). Nel 2018, su 10 persone accolte dalla Caritas, 7 persone erano di nazionalità italiana e 3 persone erano straniere. Dal 2019 al 2021 questo rapporto è lievemente aumentato a favore delle persone straniere, con piccole variazioni negli anni: ogni 10 persone accolte circa 6 persone erano italiane e 4 erano straniere. Nel 2022 il numero di persone, italiane e straniere, è pressoché uguale. Questo incremento degli stranieri è dovuto quasi esclusivamente alla crisi in Ucraina e quindi alle numerose richieste di aiuto pervenute principalmente da donne di questa nazionalità.

Per quanto concerne le nazionalità degli stranieri, una presenza stabile è rappresentata dalle persone provenienti dal Marocco (15,9% nel 2018, 16,5% nel 2019, 12,5% nel 2020, 8,3% nel 2021 e 5,57% nel 2022). L'unica altra nazione che dal 2018 al 2022 ha fatto riscontrare una percentuale di accessi, sul totale delle persone, superiore al 10% è stata l'Ucraina che ha riportato percentuali sempre crescenti negli anni: 1,8% nel 2018, 5,3% nel 2019, 9,4% nel 2020, 16,3% nel 2021 e, col suo massimo, 35,3% nel 2022 motivato, come detto, dall'accoglienza di donne in fuga dall'Ucraina a causa delle crisi dovuta alla guerra in corso.

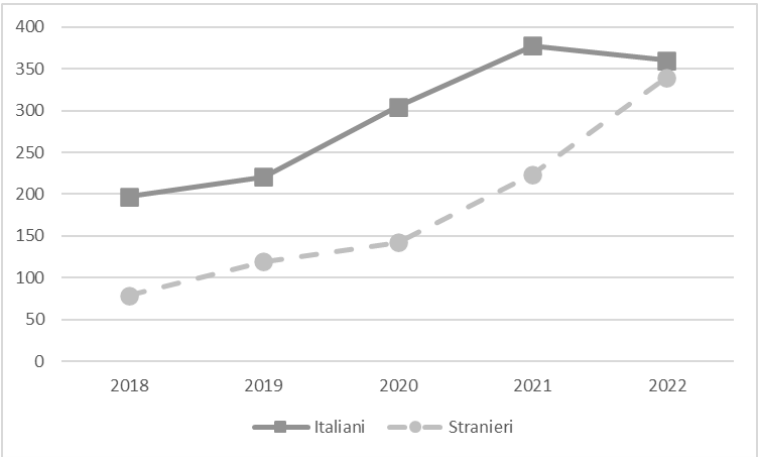


Figura 6.4: CdA Aversa: numero di persone accolte negli anni dal 2018 al 2022, divise per nazionalità italiana e straniera. Fonte: Ospoweb.

Dopo i cittadini provenienti dal Marocco e dall’Ucraina, in termini quantitativi a seguire vi sono i cittadini provenienti dall’Albania, dalla Nigeria e dalla Romania che, nel corso degli anni, sono stati (per ciascuna nazione) con presenze di uno o due punti percentuali circa. Tutte le altre nazionalità sono rappresentate con percentuali inferiori all’1% in tutti gli anni di rilevazione.

Anno	Femm. Italia	Maschi Italia	Femm. Stran.	Maschi Stran.	Totale
2018	121	76	63	16	276
2019	146	75	94	25	340
2020	184	121	108	47	460
2021	254	124	171	53	602
2022	229	131	303	37	700

Tabella 6.1: CdA Aversa: numero di persone accolte, ripartite per genere e per nazionalità (italiana e straniera), negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

A chiedere aiuto al CdA, in tutti gli anni dell'indagine, sono state in gran parte donne, a prescindere dalla nazionalità: su 10 persone ascoltate, 7 sono femmine e 3 sono maschi (Tabella 6.1 e Figura 6.5).

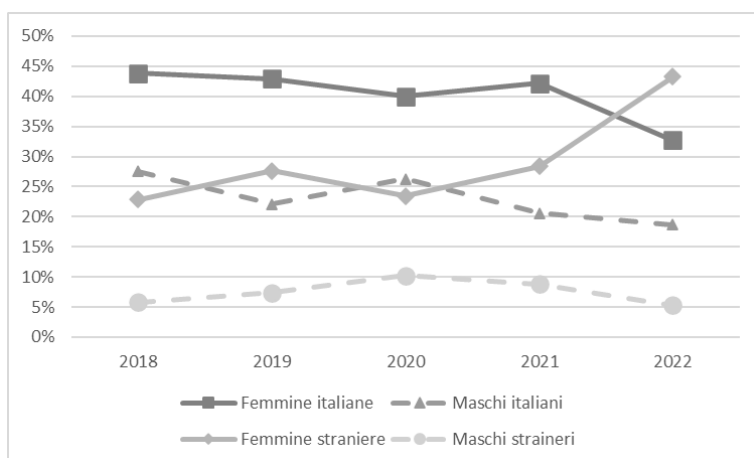


Figura 6.5: CdA Aversa: percentuale di persone accolte, ripartite per genere e per nazionalità (italiana e straniera), negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Va osservato che, negli anni dal 2018 al 2021, mentre le italiane sono sempre state all'incirca il doppio degli italiani, le donne straniere sono state circa tre volte i maschi stranieri. Questa tendenza delle femmine straniere a rivolgersi al CdA più dei maschi stranieri si è accentuata nel 2022, quando, a seguito della guerra nel Donbass, si è avuto quasi un raddoppio delle femmine straniere, che sono passate da 171 nel 2021 a 303 nel 2022, diventando circa 9 volte il numero di maschi stranieri accolti.

Il titolo di studio

Per quanto concerne il titolo di studio, negli anni è sempre aumentata la percentuale di persone accolte dal CdA che preferiscono non specificare o non hanno saputo indicare il proprio titolo di studio (Figura 6.6).

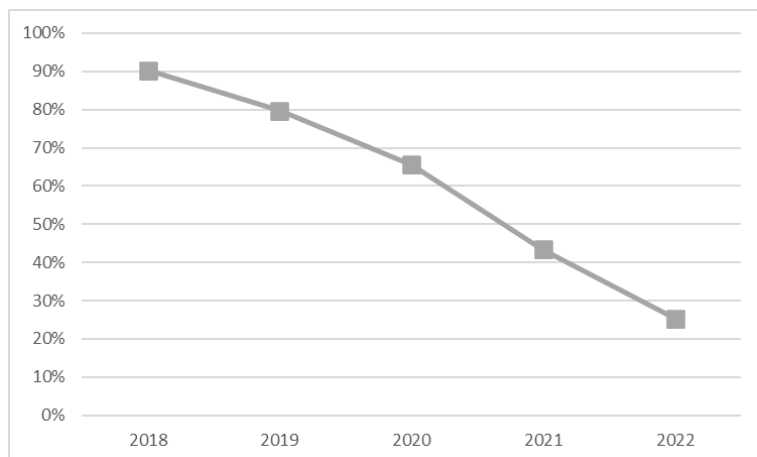


Figura 6.6: CdA Aversa: percentuale di persone che hanno indicato il proprio titolo di studio, negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Nel 2018 oltre il 90% delle persone avevano dato una indicazione. Negli anni sempre più persone hanno preferito non rispondere, fino a giungere nel 2022 ad avere solo un quarto circa delle persone ascoltate che hanno dato una risposta. Visto il basso numero di risposte disponibili, un'analisi statistica di questo dato pare non significativa.

Lo stato civile

Il dato sullo stato civile evidenzia che la maggioranza delle persone che si rivolgono al CdA

è coniugata (Figura 6.7), per quanto tale percentuale vada via via diminuendo negli anni. I celibi e le nubili sono più delle persone separate, in stato di vedovanza e divorziate. In particolare, dal 2018 al 2021, la percentuale delle persone non coniugate (celibi e nubili) e delle persone in stato di vedovanza è andata aumentando negli anni. Si è poi avuta una brusca riduzione di questa percentuale nel corso del 2022.

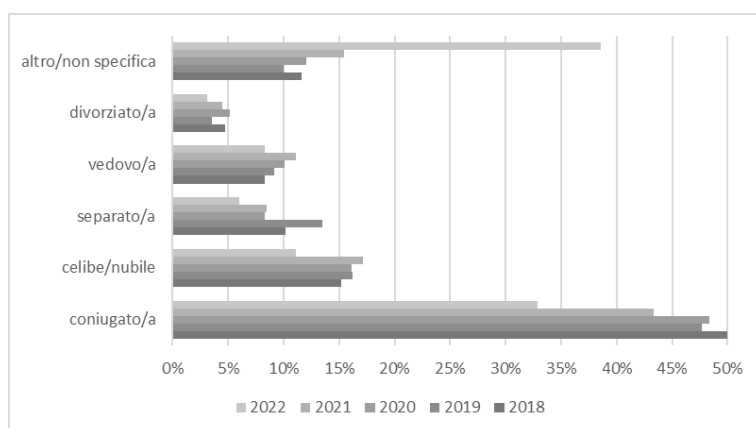


Figura 6.7: CdA Aversa: stato civile delle persone accolte in percentuale sul totale, negli anni dal 2018 al 2022.

Fonte: Ospoweb.

Da notare che la percentuale di coloro che preferiscono non fornire informazioni sul proprio stato civile è aumentata in modo considerevole nell'ultimo anno, raggiungendo quasi il 40% del totale delle persone ascoltate.

I nuclei familiari

La numerosità delle famiglie (Figura 6.8) mostra una chiara dinamica: negli anni le persone che si

rivolgono al CdA appartengono a nuclei familiari sempre meno numerosi. Ciò è evidente osservando che la percentuale di persone singole (nucleo familiare composto da una sola persona) è sempre aumentata negli anni, mentre invece i nuclei familiari numerosi (4, 5, 6 persone o più) presentano una numerosità che si è mantenuta pressoché stabile. Da notare che dal 2021 al 2022 si è avuta una diminuzione delle persone che appartengono a nuclei familiari composti da 2, 3 o 4 persone il che potrebbe essere dovuto all'incremento delle situazioni di bisogno per persone separate o divorziate.

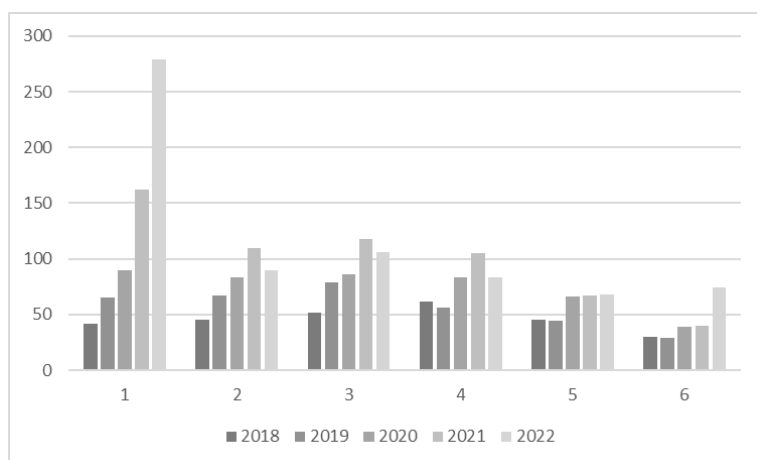


Figura 6.8: CdA Aversa: numero di persone accolte, ripartite per numerosità del nucleo familiare (1 componente, 2 componenti, ..., 6 componenti o più), negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Stato di convivenza

Per quanto concerne lo stato di convivenza va osservato che è sempre crescente negli anni il

numero di persone che preferisce non fornire alcuna informazione. Per questo motivo, le statistiche presentate di seguito sono state ottenute considerando solo le persone che hanno fornito una risposta.

Il numero di persone che vivono in famiglia è, in tutti gli anni, superiore al 50% (Figura 6.9). A seguire, con una percentuale che oscilla intorno al 15% c'è chi vive in famiglie di fatto. Pressoché costante è invece la percentuale delle persone che vivono sole, che sono circa il 15% del totale.

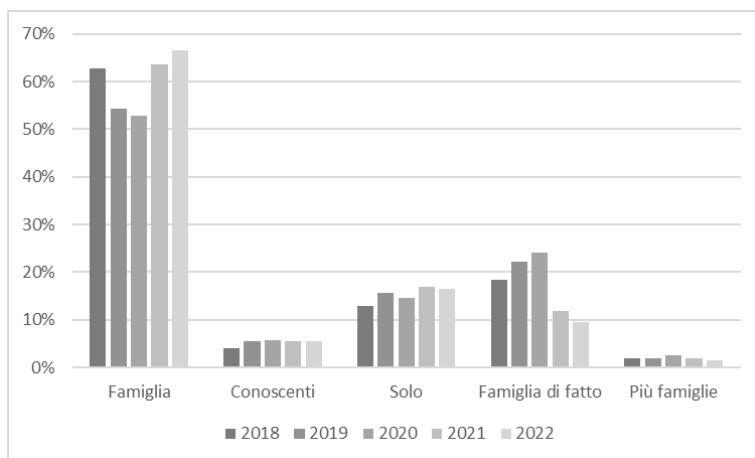


Figura 6.9: CdA Aversa: stato di convivenza delle persone accolte in percentuale sul totale delle risposte fornite, negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Situazione abitativa

Per quanto concerne la situazione abitativa, in tutti gli anni considerati oltre l'85% delle persone vive in casa in affitto da privati o, in minima parte, da ente pubblico. Si attesta intorno al 5% la percentuale delle persone che ha casa di proprietà

e quella delle persone che vivono da amici. Tutte le altre condizioni di alloggio sono percentualmente molto basse.

Con riferimento alla condizione abitativa, va osservato che negli anni dal 2019 al 2021 la percentuale di coloro che hanno preferito non fornire alcuna informazione era intorno al 15% del totale delle persone ascoltate, mentre nel 2022 tale percentuale è salita al 38%.

6.2 Bisogni, richieste e interventi al CdA

Il numero di bisogni espressi, richieste ricevute e interventi effettuati per le persone accolte dal CdA negli anni dal 2018 al 2022 è riportato nella Figura 6.10.

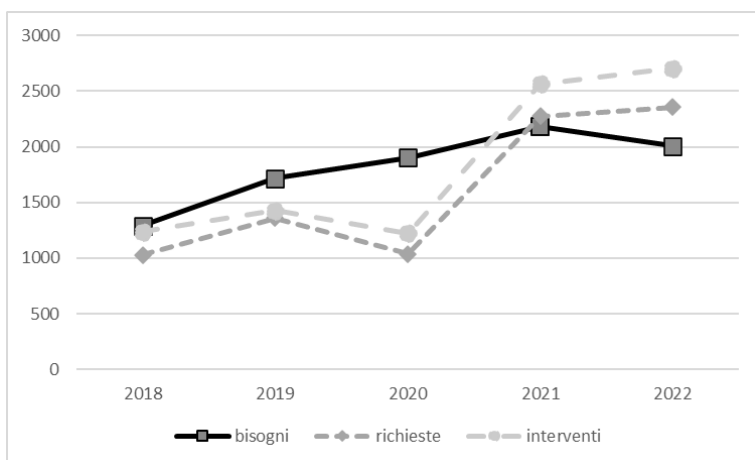


Figura 6.10: CdA Aversa: numero di bisogni, richieste e interventi, negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Gli andamenti rispecchiano l'aumento del numero di persone accolte dal CdA nel corso degli anni.

Il numero di bisogni mediamente espressi da ciascuna persona è diminuito negli anni, passando da 5 bisogni espressi mediamente da ciascuna persona nel 2019, a 3 bisogni nel 2022 (Figura 6.11). Cioè nell'ultimo anno di rilevazione ogni persona accolta dal CdA ha espresso mediamente 3 bisogni appartenenti alle macrovoci proposte dalla piattaforma Ospoweb. Ciò può essere associato a un miglioramento della qualità dell'ascolto da parte del CdA in quanto l'esperienza sviluppata negli anni ha consentito di fare emergere in modo più chiaro, attraverso l'intervista dell'operatore del CdA, i reali bisogni delle persone accolte.

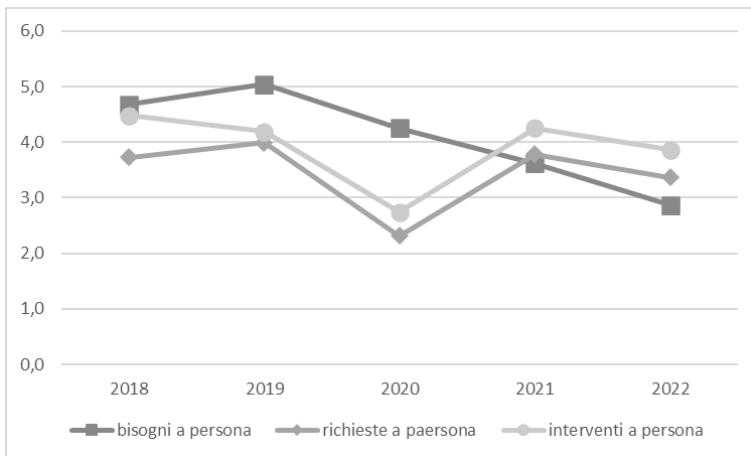


Figura 6.11: CdA Aversa: numero medio di bisogni, richieste e interventi per persona, negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Il numero medio di richieste e di interventi per persona è oscillato negli anni tra 3 e 4. Da evidenziare che l'andamento degli interventi segue lo stesso profilo temporale delle richieste, con ciò evidenziando che la risposta del CdA è proporzionata e dedicata alle richieste che riceve. In tutti gli anni gli interventi realizzati sono superiori alle richieste.

Bisogni espressi

I principali bisogni espressi nell'ambito delle 11 macrovoci codificate dal sistema Ospoweb sono riportati in Figura 6.12.

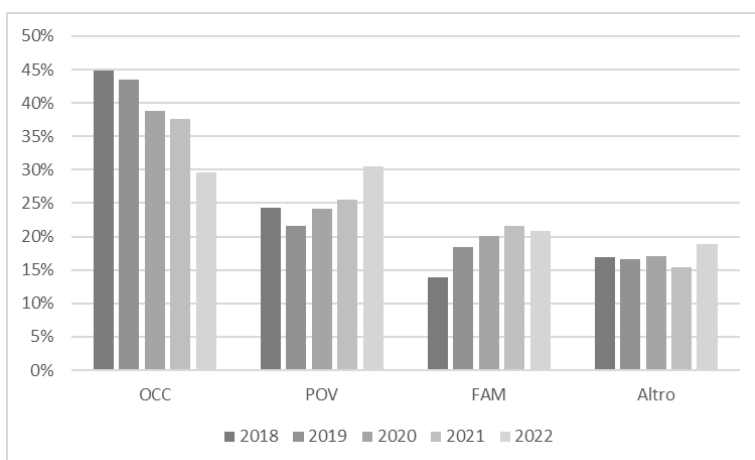


Figura 6.12: CdA Aversa: bisogni espressi in termini percentuali tra le principali voci riscontrate, negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

In tutti gli anni di rilevazione, i bisogni riscontrati con maggiore frequenza sono tre:

- l'occupazione e il lavoro (OCC),
- la povertà e i problemi economici (POV),

- i problemi familiari (FAM).

Le altre voci raccolgono ciascuna percentuali inferiori al 3% del totale dei bisogni espressi e riguardano soprattutto problemi di immigrazione (IMM), salute (SAL), istruzione (IST) e abitativi (CAS). Nel confronto pluriennale (Figura 6.12) è interessante osservare che dal 2018 al 2022 la dichiarazione di problemi legati all'occupazione (OCC) è andata sempre diminuendo, passando da circa il 45% del totale dei bisogni espressi nel 2018 a circa il 30% nel 2022. Ciò è probabilmente uno degli effetti della misura del Reddito di Cittadinanza che per molte persone in difficoltà economica, ha costituito negli ultimi anni un ammortizzatore rispetto all'importanza della ricerca di un lavoro.

Un andamento opposto, cioè crescente negli anni, si riscontra nelle problematiche di povertà (POV), che nel 2022 hanno superato il 30% dei bisogni espressi, e in quelle familiari che negli ultimi tre anni hanno sempre superato il 20% del totale dei bisogni espressi. Nel 2022 per la prima volta nei cinque anni della rilevazione, i bisogni economici e legati alle povertà materiali hanno superato quelli di occupazione. Anche questo comportamento pare giustificabile con il vincolo normativo secondo il quale per poter percepire il Reddito di Cittadinanza era necessario essere nello stato di disoccupazione.

Richieste raccolte

Per quanto concerne le richieste provenienti dalle persone accolte dal CdA, negli anni si conferma

che la stragrande maggioranza di persone chiede aiuto per beni e servizi materiali (BEN), superando sempre il 60% del totale delle richieste in ciascun anno e addirittura l'80% nel 2021 e 2022. A seguire le richieste per sussidi economici (SUS), che però sono percentualmente sempre diminuite negli anni: nel 2018 superava il 30% delle richieste, dal 2021 in poi si è al di sotto del 10%. Gli andamenti delle richieste di beni e quelle di sussidi individuano chiaramente una tendenza temporale verso i primi (BEN ha una tendenza ad aumentare) rispetto ai secondi (SUS ha una tendenza a diminuire). Con percentuali basse le altre voci: consulenza professionale (CON), orientamento (ORI), ascolto (ASC), problemi sanitari (SAN), alloggio (ALL) e scuola o formazione (SCU). Nel 2021 si è riscontrato un notevole incremento di richieste per consulenza professionale e nel 2022 un incremento di richieste di alloggio e un decremento di quelle per sussidi economici.

Interventi realizzati

Negli anni dal 2018 al 2022 gli interventi principali attivati dalla Caritas hanno riguardato soprattutto l'erogazione di beni e servizi materiali (BEN), corrispondenti a circa il 70% degli interventi realizzati, che hanno soddisfatto la quasi totalità delle richieste in tal senso (Figura 6.13).

I servizi di ascolto (ASC) costituiscono circa il 15% del totale degli interventi realizzati in ciascun anno. Per quanto riguarda i sussidi economici (SUS) la soddisfazione delle richieste è andata

diminuendo nel tempo ciò a confermare la metodologia Caritas che negli anni si sta orientando sempre più verso l'attenzione alla persona nel suo complesso e non solo al soddisfacimento di un bisogno immediato che però non porta a un reale percorso di riscatto della persona dalla situazione di disagio che vive.

Con percentuali minori gli interventi di orientamento (ORI), per l'alloggio (AKK) e di consulenza professionale (CON).

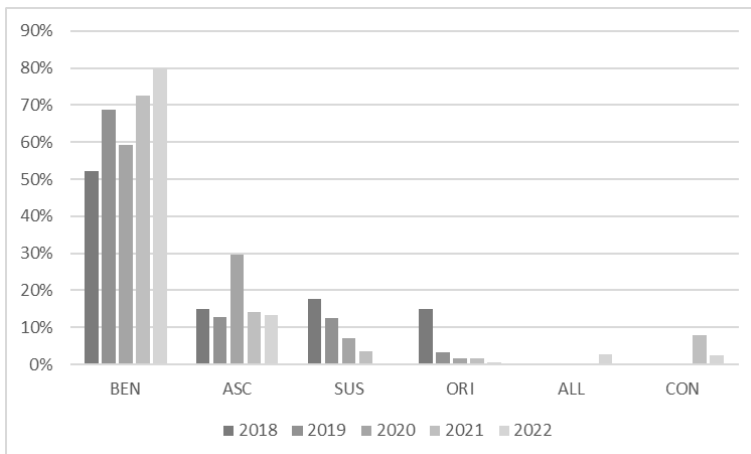


Figura 6.13: CdA Aversa: percentuale delle tipologie di interventi realizzati rispetto al totale degli interventi, negli anni dal 2018 al 2022. Fonte: Ospoweb.

6.3 Lo Sportello Immigrazione negli anni recenti

Lo sportello di segretariato sociale per immigrati della Caritas di Aversa, cosiddetto Sportello Immigrazione, è un luogo di informazione e orientamento rivolto ai cittadini stranieri e italiani. Con un'attività ormai pluriennale, lo Sportello è

diventato un punto di riferimento fondamentale per i migranti. Presso lo Sportello essi possono beneficiare di servizi di mediazione tesi ad un pieno godimento dei diritti civili nonché per arginare gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che rendono farraginoso il pieno inserimento nel territorio diocesano.

Attraverso consulenze giuridiche, sostegno nella ricerca di un lavoro o di un'abitazione, supporto psicologico e azioni di segretariato territoriale ad ampio respiro, l'obiettivo dello Sportello è avvicinare i cittadini alla rete dei servizi, migliorandone l'accesso, contrastando il fenomeno dell'emarginazione sociale, portatore a sua volta di disagi e tensioni sociali.

Lo Sportello Immigrazione opera per tutte le questioni legate ai diritti delle persone migranti/immigrate, adulte e minori (anche non accompagnati) tra cui, in particolare, quelle che necessitano di una interlocuzione diretta con Prefetture, Questure e Comuni.

Lo Sportello effettua, inoltre, azioni di orientamento e consulenza sui diritti e supporto etno-psicologico. Le azioni dello Sportello si affiancano spesso a quelle del CdA che, invece, offre alle persone accolte interventi a carattere assistenziale: primo ascolto per l'accesso alla struttura di accoglienza *Gratis Accepistis*, pacco viveri, contributi economici e altro.

Da qualche anno, lo Sportello è diventato anche un luogo di un incontro tra domanda e offerta di lavoro di *caring* (badanti e colf per la terza età) e

non solo. Si rivolgono allo Sportello anche aziende che cercano manovalanza da contrattualizzare a tempo determinato per lavori nel settore della ristorazione o attività simili.

Lo Sportello partecipa attivamente alle iniziative nazionali realizzate da Caritas Italiana in termini di accoglienza, accompagnamento e protezione degli immigrati.

Nel seguito di questo paragrafo è presentata un'analisi dei dati relativi alle persone che si sono rivolte allo Sportello Immigrazione (SI) diocesano e agli interventi realizzati attraverso lo Sportello nel corso degli anni dal 2019 al 2022.

L'accoglienza negli anni

Lo Sportello ha dato ascolto a un numero di persone variabile negli anni (Figura 6.14).

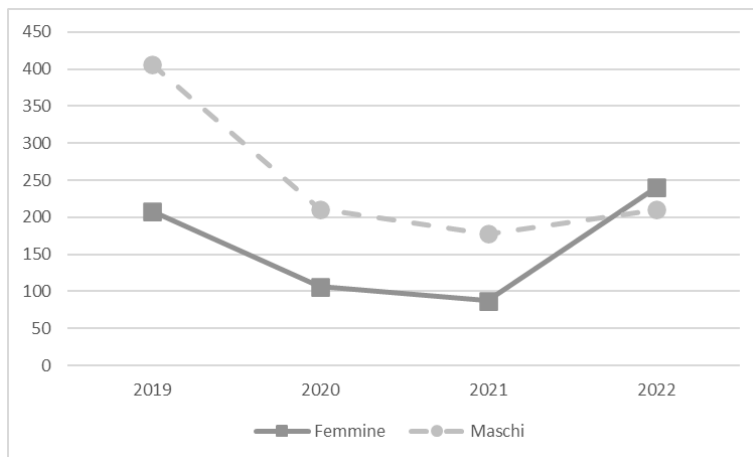


Figura 6.14: SI Aversa: numero di persone accolte per genere, negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Sono state accolte 615 persone nel 2019, 317 persone nel 2020, 265 persone nel 2021 (il minimo per il periodo d'indagine) e 450 persone nel 2022. Nel 2022, per la prima volta, le femmine hanno superato i maschi. Ciò è dovuto soprattutto agli effetti legati alla crisi in Ucraina e alle iniziative di accoglienza offerte dalla Diocesi, come si evince dalla ripartizione per nazionalità in Figura 6.15.

Le nazionalità con più di 10 persone che si sono rivolte allo Sportello sono: Nigeria, Marocco, Ucraina, Burkina Faso, Ghana, Gambia, Mali e Algeria. L'Italia è anche rappresentata, includendo persone che hanno fatto richiesta oppure offerta di lavoro familiare.

In tutti gli anni, la nazione Ucraina ha rappresentato una quota non trascurabile di persone accolte dallo Sportello, ma evidentemente il picco dell'ultimo anno è legato all'immigrazione in Italia a causa della guerra in Ucraina.

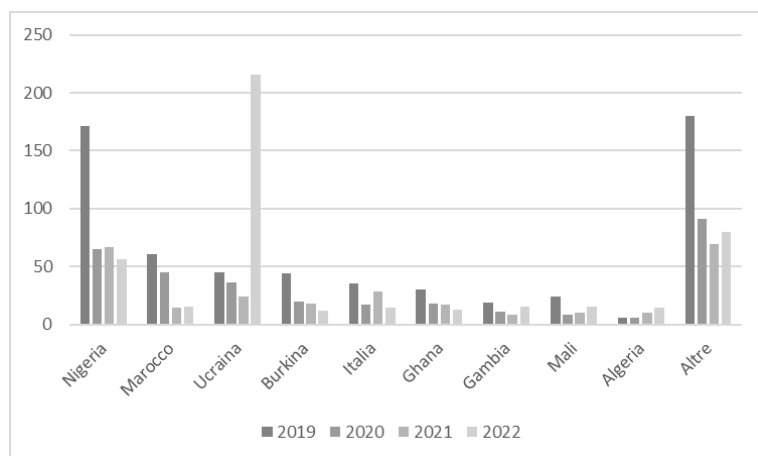


Figura 6.15: SI Aversa: numero di persone accolte per nazionalità, negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Anche la Nigeria è una nazione che, in tutti gli anni della rilevazione, ha sempre costituito una quota di persone superiore a 50 persone per anno, con un picco di 171 persone nel 2019.

Da notare che l'accoglienza e i servizi offerti dallo Sportello sono molto distribuiti tra le diverse nazionalità. Infatti, le nazioni non riportate in Figura 6.15, ciascuna delle quali ha un numero di rappresentanti inferiore a 10 per ciascun anno, assommano sempre a un numero di persone superiore a 50 persone per anno.

L'età media

Come nel caso del CdA, anche per lo Sportello l'età media delle persone accolte è andata quasi sempre aumentando negli anni (Figura 6.16).

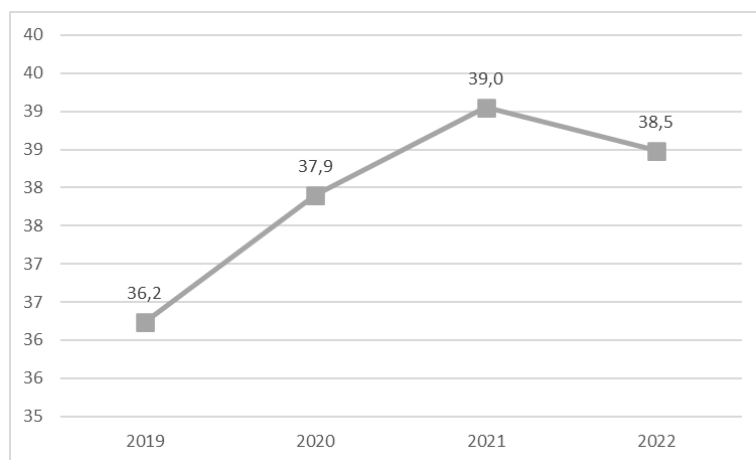


Figura 6.16: SI Aversa: età media delle persone accolte negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Vanno però fatte delle distinzioni per l'età media delle persone che si sono rivolte allo Sportello e di quelle ascoltate al CdA. Innanzitutto, allo Sportello l'età media è cambiata in questi anni da un minimo di 36,2 anni nel 2019 a un massimo di 39,0 anni nel 2021. Negli stessi anni, l'età media al CdA è variata circa tra 46 e 50, cioè le persone che si rivolgono allo Sportello hanno mediamente 10 anni in meno rispetto a quelle che accedono al CdA. Inoltre, il fenomeno di “invecchiamento”, per lo Sportello appare meno pronunciato confermando l'afflusso in Italia di persone giovani.

La distribuzione per fasce d'età (Figura 6.17) indica che la fascia più rappresentata è cambiata negli anni.

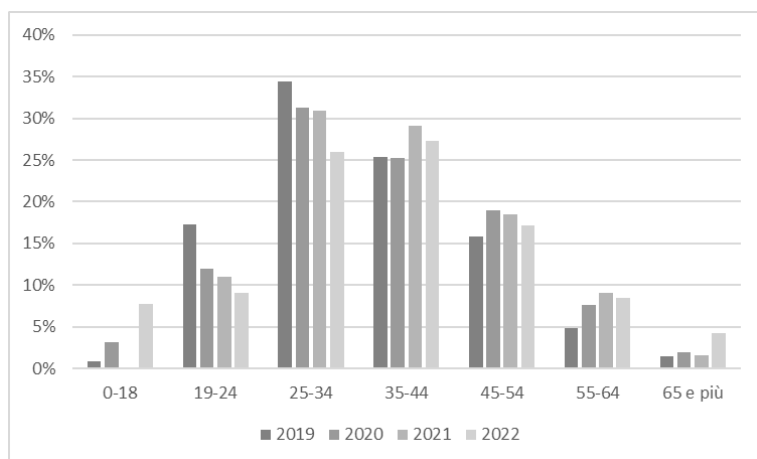


Figura 6.17: SI Aversa: fasce d'età in percentuale sul totale delle persone accolte negli anni dal 2019 al 2022.

Fonte: Ospoweb.

Dal 2019 al 2021 la fascia d'età più rappresentata era quella tra i 25 e i 34 anni, ma negli anni questa

fascia è andata sempre diminuendo fino al 2022 in cui la fascia più rappresentata è diventata quella tra i 35 e i 44 anni che costituisce oltre un quarto del totale delle persone accolte.

Titolo di studio

Per quanto concerne il titolo di studio, per tutti gli anni, molte persone hanno preferito non specificare una risposta, per quanto questa percentuale sia andata diminuendo negli anni: nel 2019 il 45% delle persone non risponde, nel 2020 il 41%, e nel 2021 e 2022 il 30% delle persone non ha fornito una indicazione sul proprio titolo di studio. Facendo riferimento solo al campione che ha fornito una indicazione, la distribuzione del titolo di studio pare abbastanza polarizzata verso l'alto rispetto a quanto ci si potrebbe aspettare (Figura 6.18).

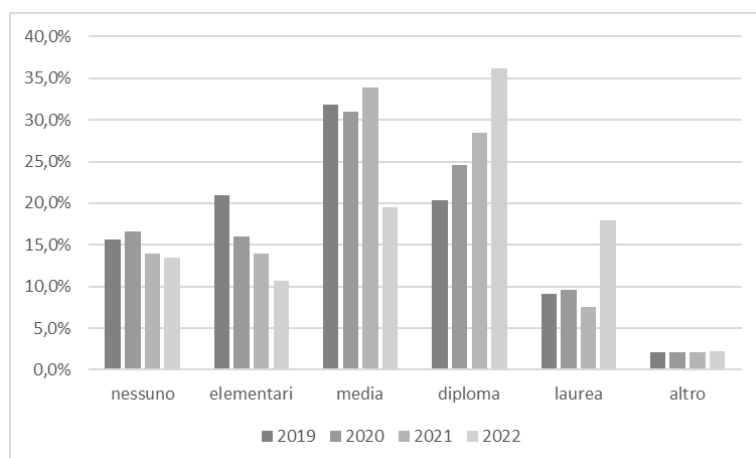


Figura 6.18: SI Aversa: titolo di studio in percentuale sul totale delle persone che hanno indicato una risposta, negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

In tutti gli anni di rilevazione, più del 50% delle persone ha un titolo di scuola media o un diploma. Il numero dei laureati è sempre vicino al 10% e nel 2022 supera addirittura il 15% delle persone che si sono rivolte allo Sportello e che hanno dato una risposta a questa domanda. Sommando il numero di persone che non hanno alcun titolo oppure hanno solo un titolo di scuola elementare si ha una percentuale che in tutti gli anni si aggira intorno al 30%.

Stato civile

Un quadro dei dati relativi allo stato civile è riportato in Figura 6.19.

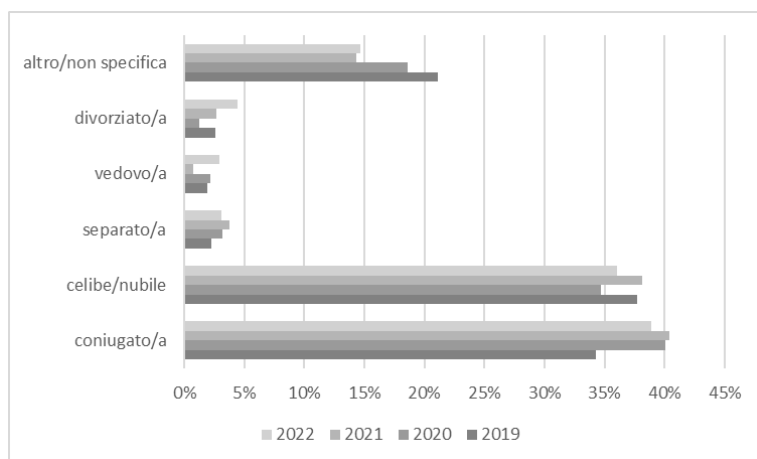


Figura 6.19: SI Aversa: stato civile in percentuale sul totale delle persone, negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Per tutti gli anni considerati, il 35% circa delle persone sono non sposate né conviventi (celibi o

nubili), il 35% coniugate, il 15% circa non specifica e la restante parte circa equamente distribuita tra persone divorziate, in stato di vedovanza e separate.

Anche con riferimento allo stato civile va osservata una sostanziale differenza rispetto alle persone che si sono rivolte al CdA: in quel caso la percentuale delle persone coniugate era di molto superiore a quelle dello Sportello. Per lo Sportello è molto più alta la percentuale di persone celibi e nubili.

I nuclei familiari

I nuclei familiari delle persone che si sono rivolte allo Sportello sono, negli anni, sempre più numerosi (Figura 6.20).

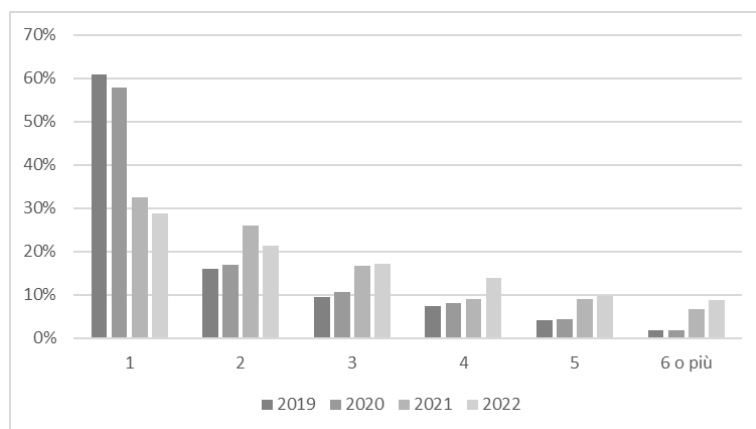


Figura 6.20: SI Aversa: percentuale di persone accolte rispetto alla numerosità del nucleo familiare (1 componente, 2 componenti, ..., 6 componenti o più), negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Nel 2019 e nel 2020 ben oltre il 50% delle persone accolte non avevano altre persone nel loro nucleo familiare. Questa percentuale è andata sempre diminuendo negli anni, così come sono andate percentualmente aumentando le persone che avevano più persone nel loro nucleo familiare, anche in famiglie molto numerose. Questo potrebbe essere un fenomeno con una chiave interpretativa positiva, nel senso che sempre più persone tendono a venire in Italia con le loro famiglie d'origine, evidentemente attratte da segnali di possibilità per stabilizzarsi con successo in Italia anche con tutta la famiglia.

Stato di convivenza

La maggioranza delle persone che si sono rivolte allo Sportelli vive con familiari stretti o parenti (Figura 6.21).

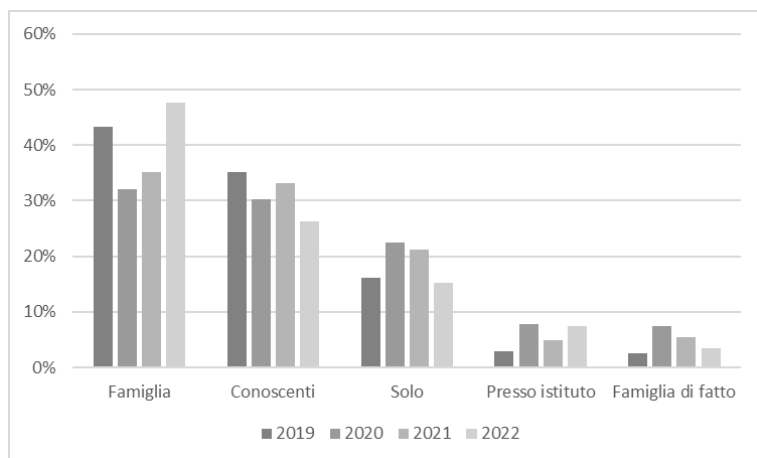


Figura 6.21: SI Aversa: percentuale di persone accolte rispetto allo stato di convivenza, negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Di poco inferiore è la percentuale delle persone che vivono con conoscenti, sempre vicina al 30% per tutti gli anni di rilevazione. A seguire le persone che vivono sole sono circa il 15% delle persone che hanno risposto. Trascurabili le altre situazioni di convivenza.

Situazione abitativa

Con riferimento alla condizione di alloggio oltre il 90% delle persone hanno preferito non rispondere. La quasi totalità delle persone che hanno risposto ha dichiarato di essere in affitto.

6.4 Bisogni, richieste e interventi allo Sportello

Il numero assoluto di bisogni espressi, richieste raccolte e interventi realizzati annualmente dal 2019 al 2022 sono riportati in Figura 6.22.

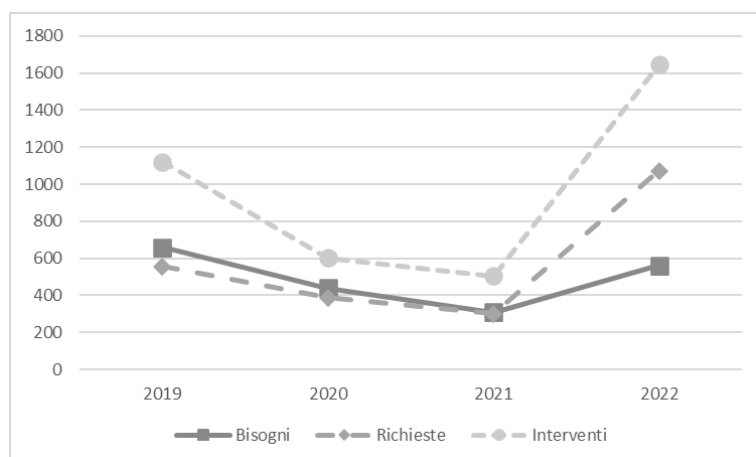


Figura 6.22: SI Aversa: numero di bisogni, richieste e interventi, negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Calcolando il numero medio per persona di bisogni, richieste e interventi si ricava il grafico in Figura 6.23. Risulta evidente che i bisogni e le richieste si sono mantenuti appena sopra l'unità per ciascuna persona, tranne che per le richieste raccolte nel 2022 che si sono alzate a quasi 2,5 per ciascuna persona. Il numero di interventi realizzati dal 2019 al 2021 è stato sempre intorno a 2 per ogni persona, con un innalzamento a oltre 3,5 interventi per persona nel 2022, a seguito probabilmente dell'organizzazione della risposta all'emergenza delle persone provenienti dall'Ucraina.

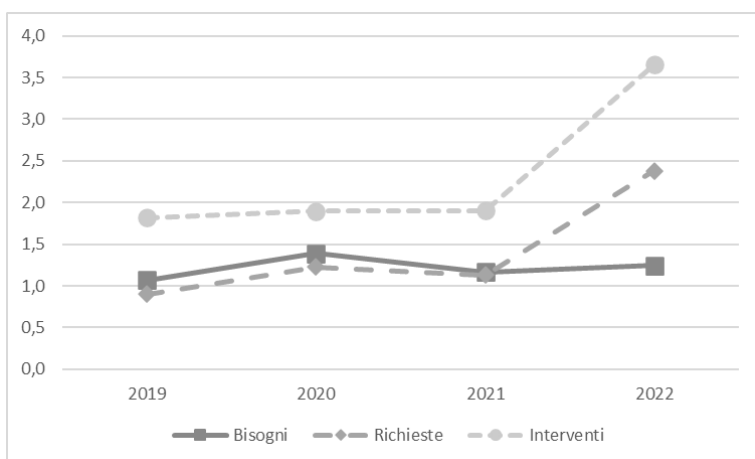


Figura 6.23: SI Aversa: numero medio di bisogni, richieste e interventi per persona, negli anni dal 2019 al 2022.

Fonte: Ospoweb.

Bisogni espressi

Coerentemente con gli obiettivi dello Sportello, la maggioranza delle persone esprime come bisogno alcune problematiche legate all'immigrazione

(IMM), in percentuale sempre superiore al 60% del totale dei bisogni espressi (Figura 6.24). A seguire problematiche legate all'occupazione (OCC) che superavano il 20% dal 2019 al 2021 e si è drasticamente ridotta nel 2022 a cuasa della preponderanza dei problemi di immigrazione legati alle persone giunte in Diocesi a seguito della crisi in Ucraina. Problemi di salute (SAL) d'istruzione (IST) e altre problematiche sono state espresse da piccole percentuali di persone.

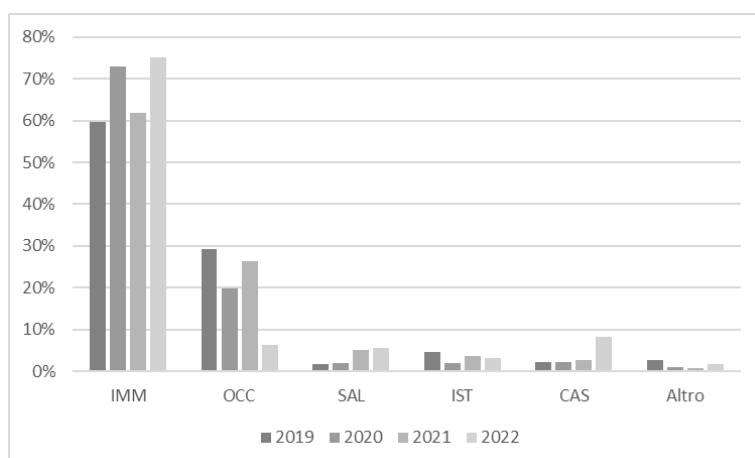


Figura 6.24: SI Aversa: percentuale dei diversi bisogni espressi rispetto al totale dei bisogni, negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Richieste raccolte

Le richieste raccolte dalle persone che si sono rivolte allo Sportello negli anni dal 2109 al 2022 sono state soprattutto di consulenza (CON), con una percentuale sempre superiore al 50% del totale delle richieste (Figura 6.25). A seguire vi sono le richieste di lavoro (LAV), sopra al 10% tranne che

nel 2022, e quelle di orientamento (OR) sempre intorno al 10% del totale.

Con percentuali più basse si riscontrano le richieste di beni materiali e servizi (BEN), sulla salute, educazione o formazione (SEF), relative a problemi sanitari (SAN), di alloggio (ALL) e di ascolto (ASC).

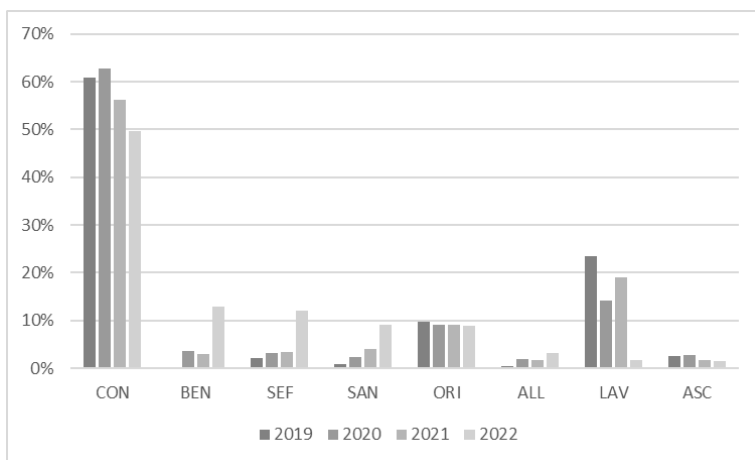


Figura 6.25: SI Aversa: percentuale delle tipologie di richieste effettuate rispetto al totale delle richieste, negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.

Interventi realizzati

La caratterizzazione dello Sportello si evidenzia negli interventi realizzati (Figura 6.26). La maggioranza di essi è dedicata all'ascolto (ASC), in percentuale sempre superiore al 25% degli interventi in tutti gli anni della rilevazione, e alla consulenza professionale (CON), sempre superiori al 30%. A seguire ci sono gli interventi relativi a problematiche di lavoro (LAV), intorno al 10%

degli interventi tranne che nel 2022, e di orientamento (ORI) sempre intorno al 5%.

Con percentuali più basse, tranne che nel 2022, si riscontrano gli interventi di beni materiali e servizi (BEN), per la salute, educazione o formazione (SEF), e relativi a problemi sanitari (SAN). Queste ultime tre categorie superano il 5% degli interventi solo nel 2022. Con percentuale molto bassa, essendo lontana dalle finalità dello Sportello, gli interventi per problemi di alloggio (ALL).

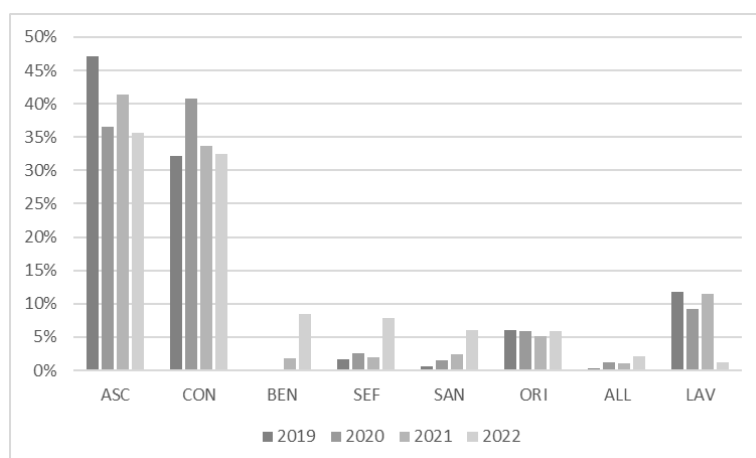


Figura 6.26: SI Aversa: percentuale delle tipologie di interventi realizzati rispetto al totale degli interventi, negli anni dal 2019 al 2022. Fonte: Ospoweb.



Bibliografia di riferimento

Arendt H., *La crisi dell'istruzione*, in *Passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991
 Arendt H., *Vita activa*, Bompiani, Milano, 1996.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Relazione al Parlamento dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza 2020*, 2021.

Balducci E., *L'altro che è in noi*, "Testimonianze" n. 350.

Bauman, Z., *L'istruzione nell'età postmoderna*, in *La società individualizzata*, Il Mulino 2001.

Bifulco L., *Il Welfare locale. Processi e prospettive*, Roma, Carocci, 2015.

Bodei R., *Il modello di trasmissione storica del sapere filosofico e la sua attuale crisi*, in *La trasmissione della filosofia nella forma storica*. Atti del XXXIII Congresso Nazionale della Società filosofica italiana, Franco Angeli, Milano, 1999.

Bruner J., *Il conoscere*, Armando, Roma, 1998
 Cambi F., *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma, 2006.

Caliendo C. e Ferraioli G., *Contrastare in ogni modo la povertà educativa. Gli interventi in favore di bambini in condizione di vulnerabilità*, in *Qualità Sociale*, Associazione Centro Culturale Archè, Anno XXIII, n.52, ottobre 2019.

Cambi F., *La complessità come paradigma formativo*, in Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità*, Carocci, Roma, 2006.

Caritas – Delegazione Regionale Campania, Ufficio per i problemi sociali e il lavoro, *Dossier Regionale Povertà*, 2018.

Contini M. G., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*, La Nuova Italia, 2002

Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2004.

Dewey J., *Ricostruire la filosofia*, Donzelli, Milano 1998.

Diocesi di Aversa, Osservatorio Povertà e Risorse, *Osservati*, Dossier 2019.

Diocesi di Aversa, Osservatorio Povertà e Risorse, *Mani(at)tese*, Dossier 2020.

Fondazione Zancan, Fondazione L'Albero della Vita, *Io non mi arrendo. Bambini e famiglie in lotta contro la povertà*, il Mulino, Bologna 2015.

Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007.

Gramsci A., *La città futura*, numero unico, Torino, 11 Febbraio 1917.

Habermas H., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 1998

ISFOL 2006, *Il monitoraggio dei Piani di Zona. Prime evidenze dell'indagine, Area Politiche Sociali e Pari Opportunità*, Roma, 2006.

Lyotard J.-F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1994.

Mantegazza R., *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*, Mimesis, 2021.

Mantegazza R., *La scuola dopo il Coronavirus*, Castelveccchi, 2020

Mantegazza R., *Sopravvivere alla DAD. Scuola a distanza: vademecum per docenti e studenti*, Castelveccchi, 2020.

Mantegazza R., *Pedagogia della Resistenza. Tracce Utopiche*, Roma Città Aperta, 2003.

Milani don L., *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice fiorentina, 1996.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001

Papa Francesco, *Educare, III Disciplina e Passione. Le sfide di oggi per chi deve educare*, Milano, Bompiani, 2013;

Papa Francesco, *La bellezza educherà il mondo*, Bologna, EMI, 2014;

Pennac D., *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008

Preti G., *Lo stato attuale della filosofia*, in Enciclopedia Feltrinelli Fischer, Filosofia, Feltrinelli, Milano, 1966

Salvini A. (a cura di), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni*, Franco Angeli, Milano, 2018.

Save the Children, *La lampada di Aladino*, 2014.

Sirignano M. F., *Pedagogia ed Istanze Giovanili. Per un modello di educazione al senso di giustizia, Progetto Generazioni, I giovani, il Mondo, l'Educazione*, in Pedagogia Oggi n. 2/2010, semestrale.

Sirignano M. F., *L'incontro educativo tra famiglie e servizi per l'infanzia*, in Pedagogia della famiglia, 2014.

Siza R., *Progettare nel sociale. Regole, metodi, strumenti per una progettazione sostenibile*, Milano, Franco Angeli, 2002.

Trapanese R., *La fiducia e la cooperazione come attivatori di sostenibilità sociale*, in Cicchelli V., Pendenza M., Tognonato C. (a cura di), *Vivere il Sociale, Pensare il Globale*, Morlacchi, Perugia, 2016.

Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A., *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.

Vasca F., Riccardo A., Capuano G. (a cura di), *Reti di Periferia. Sistemi sociali virtuosi fra Terra di Lavoro e Terra dei Fuochi*, Aracne Editrice, Roma, 2016.

Weil S., *Riflessione sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, Adelphi, Milano 1997.

Sommario

Prefazione	3
Premessa.....	17
Parte I Formare per non disperdere.....	19
Capitolo 1 In-formazioni.....	21
1.1 Non uno di meno	21
1.2 Un luogo che sa di casa	26
1.3 Dispersi in rete?	33
1.4 Un albero che cresce inesorabile	37
1.5 Rompere il muro dell'assuefazione	42
Capitolo 2 L'indagine.....	49
2.1 Un territorio con tanti giovani	49
2.2 Le scuole dell'infanzia in Diocesi	52
2.3 Le scuole elementari in Diocesi.....	58
2.4 Le scuole medie in Diocesi.....	62
2.6 La disfrequenza nelle scuole medie.....	66
Capitolo 3 Il punto di vista giuridico	75
3.1 Il contesto.....	75
3.2 Un sintetico excursus normativo	83
3.3 Strumenti di prevenzione.....	88
Capitolo 4 Le relazioni educative	95
4.1 Bisogni educativi speciali e povertà educativa: quale relazione?	95
4.2 Buone prassi e relazioni educative	101

4.3	Come pensare la povertà educativa?	116
	Parte II La Caritas in ascolto	129
	Capitolo 5 I dati del 2022.....	131
5.1	Le persone accolte	131
5.2	Bisogni, richieste e interventi	138
5.3	Lo Sportello Immigrazione.....	144
	Capitolo 6 Un confronto pluriennale	159
6.1	La crescita del Centro di Ascolto	159
6.2	Bisogni, richieste e interventi al CdA	170
6.3	Lo Sportello Immigrazione negli anni recenti.....	175
6.4	Bisogni, richieste e interventi allo Sportello	185
	Bibliografia di riferimento	193

*"La cultura permette
la libertà di pensiero e
di parola: allora sarai
libero per sempre"*

Suor Anna Monia Alfieri

*A cura della Caritas diocesana di Aversa
in collaborazione con la scuola socio-politica diocesana Eupolis*



Prezzo consigliato
€10,00

