

DISPERSIONE SCOLASTICA E TERRITORIO

LIVELLO DI RISCHIO E DISTRIBUZIONE DELLE
POLITICHE DI CONTRASTO A LIVELLO LOCALE.
IL PROGRAMMA **SCUOLA VIVA** IN CAMPANIA



A CURA DI

BRUNO ADABBO / EMANUELE MADONIA
PIETRO SABATINO / GIANCARLO RAGOZINI



INDICE

1. Il programma Scuola Viva:
una politica, molte dispersioni / [pag 1](#)

2. Aspetti metodologici / [pag 10](#)

3. Risultati / [pag 18](#)

Bibliografia / [pag 31](#)

The present work has been funded by the Observatory of Youth Policies of Campania Region, DD N. 244 del 04/06/2020, POR-ESF 2014-2020 CUP E64I90002390005, and by the research grant “From high school to job placement: micro-data life course analysis of university student mobility and its impact on the Italian North-South divide” MIUR-PRIN 2017HBTk5P-CUP B78D19000180001.

1. IL PROGRAMMA SCUOLA VIVA: UNA POLITICA, MOLTE DISPERSIONI.

Il Programma Scuola Viva della Regione Campania nel corso di quattro anni (2015/2019) ha sostenuto la realizzazione di interventi diretti a potenziare le comunità locali attraverso esperienze e percorsi di cultura e apprendimento basati proprio sulla relazione tra scuola, territorio, imprese e cittadini. Solo nella sua prima annualità, il programma ha consentito l'apertura pomeridiana di 451 scuole Campane e il coinvolgimento di circa 3000 attori pubblico-privati, deputati a collaborare responsabilmente con le istituzioni scolastiche nel contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico. Ciò ha permesso il consolidamento di "Comunità educanti" locali, e dunque di tempi e luoghi ove processi di confronto e dibattito a favore dei minori, dei giovani, della cittadinanza tutta, possano avere luogo (Fortini, Madonia, Santoro, & Trezza, 2019).

La regione Campania, in un quadro già di per sé poco incoraggiante è una delle regioni agli ultimi posti nell'analisi degli indicatori di performance relativi alla dispersione/abbandono scolastico (MIUR, 2019) sebbene con una significativa eterogeneità interna. In questo contesto se da un lato si rendono necessari interventi volti a contenere il danno degli insuccessi formativi, dall'altro risulta determinante investire risorse al fine di invertire una tendenza negativa che da troppo tempo caratterizza questa regione. Il programma "Scuola Viva" si muove in questa direzione. I dati regionali (ISTAT, 2017), infatti, dimostrano che le cause della dispersione e degli abbandoni scolastici non possono essere limitate a criticità presenti solo all'interno del sistema educativo, ma che esiste una molteplicità di cause, tra le quali rilevanti e significative risultano sia la funzione educativa delle

famiglie, sia la mancanza di collegamenti stabili tra tutte le strutture territoriali con specifici interessi nel sistema di istruzione e formazione (Madonia, 2013).

Nel corso degli anni, infatti, la riflessione sul tema si è ampliata e arricchita di nuove componenti semantiche passando dalla semplice idea di abbandono prematuro - attribuito inizialmente ad un processo di selezione occulta da parte degli insegnanti (Bessozzi, 1993) e poi a cause socio-anagrafiche degli studenti (Gattullo, 1989) - a tutte quelle circostanze che limitano, rallentano oppure sprecano le possibilità di arricchire le proprie conoscenze e competenze durante il percorso di istruzione formale (Morgagni, 1998). Frequenza scolastica discontinua e scarsa efficacia dell'azione formativa, dunque, sono altri due aspetti da tenere in considerazione, insieme al più classico abbandono tout court. Rispetto all'individuazione delle cause di un fenomeno così complesso, quindi, la letteratura ci fornisce la possibilità di scegliere tra più alternative: cause interne, cause esterne alla scuola e cause dovute all'interazione tra il mondo dello studente e il mondo dell'istituzione scolastica (Moscatti, Nigris, & Tramma, 2008).

Questo variegato insieme di possibili cause rende la fase di definizione delle politiche di contrasto della dispersione molto complessa, poiché individuare gli elementi su cui agire in maniera efficace diventa una scelta tutt'altro che scontata, e questo per una serie di motivi. Primo, perché dipende dai diversi orientamenti di valore del decisore politico. Secondo, perché essa può fare riferimento ad un insieme molto ampio di (con)cause: fattori, istituzionali, sociali, relazionali e più individuali come quelli psicologici o strettamente socio-anagrafici. Terzo, perché questo

universo di possibili (con)cause che la letteratura analiticamente ci presenta in maniera astratta e generalizzata, assume delle configurazioni concrete nei diversi contesti locali più o meno interessati dal problema della dispersione scolastica. Valori, norme, orientamenti culturali e condizioni materiali di esistenza, infatti, sono il contesto più ampio in cui la dispersione scolastica si manifesta e, per essere efficaci, alle diverse specificità territoriali è necessario rispondere con rimedi diversi, tarati sulle possibili cause, ma anche, soprattutto, sulle effettive risorse presenti sul territorio (Madonia, 2013).

La progettazione del programma Scuola Viva, da parte della Regione Campania, sembra aver tenuto in considerazione questa complessità, nella misura in cui la sua implementazione, almeno in linea di principio, ha rappresentato un contenitore in cui far convergere idee, interventi concreti e relazioni di partenariato locale configurate secondo la specifica lettura dei fabbisogni di ogni territorio. In coerenza con quanto previsto nella programmazione attuativa del PO FSE 2014-2020, infatti, la Regione Campania, decide di promuovere, a partire dall'anno scolastico 2016/17, un processo di ampliamento dell'offerta educativa delle scuole, sia in termini delle ore effettivamente erogate, sia in termini di contenuto, inteso come strumento di sostegno alle famiglie contro la dispersione scolastica e, in prospettiva, di contrasto alla criminalità giovanile¹.

1. Le informazioni descrittive dell'esperienza di Scuola Viva esposte in questo lavoro sono state il frutto di un'analisi dei documenti (decreti, bandi e comunicazioni) pubblicati dalla Regione Campania, nel corso delle diverse annualità, nella sezione dedicata al programma, nel seguente indirizzo web:
<http://www.fse.regione.campania.it/scuola-viva/>

Il programma, di durata triennale, ma poi rinnovato per una quarta annualità, ha previsto un finanziamento iniziale di 25 milioni di euro da suddividere per i 451 istituti scolastici selezionati per la prima annualità², affinché realizzassero “interventi finalizzati a rafforzare la comunità locale attraverso esperienze e percorsi di cultura e apprendimento basati sulla relazione tra scuola, territorio, imprese e cittadini”³. La formula è molto semplice: ogni istituto, ponendosi a capo di una rete di partenariato composta da uno o più attori collettivi e istituti scolastici del territorio⁴ doveva garantire, come minimo, due aperture settimanali pomeridiane di almeno tre ore l’una, in cui svolgere attività progettuali afferenti ai temi più disparati. Ogni istituto scolastico poteva presentare un solo progetto composto, però, da diverse attività tematiche (definite moduli) da essere erogate ad un minimo di 10 destinatari, cioè a studenti iscritti presso le istituzioni Scolastiche Statali di I e II grado della Campania e/o a giovani fino ai 25 anni di età⁵. La durata totale di tutti i moduli previsti doveva essere di almeno 240 ore. Questa apparente

2. È bene precisare che solo i 451 istituti reclutati al primo anno hanno potuto beneficiare, qualora lo avessero richiesto, ai finanziamenti delle successive annualità.

3. Avviso pubblico “Programma scuola Viva”, Delibera di Giunta Regionale n. 204 del 10/05/2016 (B.U.R.C. n. 31 del 16 maggio del 2016).

4. Più in particolare, era necessario coinvolgere almeno un attore locale tra, enti istituzionali, associazioni di promozione culturale, associazioni di promozione sociale, cooperative, volontariato laico e religioso, terzo settore, imprese, oratori, e così via. La ulteriore partecipazione degli altri istituti scolastici oppure di associazioni non presenti sul territorio era possibile qualora il progetto presentato lo prevedesse.

5. Anche rispetto ai possibili partecipanti l’avviso pubblico mostra un notevole grado di inclusività: “Le attività dell’Istituzione scolastica proponente devono essere rivolte agli studenti iscritti, agli studenti degli altri Istituti di I e II grado del territorio e ai giovani fino ai 25 anni di età, italiani e stranieri, prevedendo il più ampio coinvolgimento delle diverse fasce di popolazione. Le attività saranno libere, gratuite e aperte al territorio, per cui dovranno prevedere e garantire la partecipazione anche di adulti in generale, sia italiani che stranieri. In relazione alla dimensione ed intensità del fenomeno della dispersione scolastica sul territorio regionale si considerano destinatari privilegiati del progetto gli studenti che hanno abbandonato la scuola”.

semplicità ha reso possibile un'articolazione degli interventi *taylor-based* per ogni istituto scolastico che ha avuto l'occasione, coinvolgendo altri attori competenti presenti sul territorio, e non, di costruire il proprio intervento in base alla conoscenza sedimentata negli anni, da parte del personale scolastico e degli attori del tessuto associativo locale, circa i punti di forza da assecondare, i punti deboli da compensare e le criticità da risolvere. Di certo, non è possibile affermare che tutte le scuole partecipanti siano state in grado di progettare e realizzare tutto questo con successo. I dati disponibili, infatti, non consentono dei giudizi su quanto effettivamente implementato. Quello che si vuole evidenziare, però, è stata la capacità del programma di potersi adattare alle diverse esigenze percepite sui territori e permettere alle scuole la necessaria autonomia per progettare un intervento ritenuto efficace. Inoltre, aspetto da non sottovalutare, la durata triennale (successivamente ampliata a quattro anni) dichiarata sin da subito ha messo in condizione gli istituti partecipanti di pianificare interventi di ampio respiro ed eventualmente, affrontare problematiche complesse la cui soluzione risulta difficile, se non improbabile, nel breve periodo. Infine, durante i quattro anni è possibile che la rete di partenariato formata durante il programma si sia consolidata, aumentando il capitale sociale del territorio su cui si è svolto l'intervento in maniera stabile e duratura, andando nella tanto auspicata creazione e sviluppo di una comunità educante capace di prendersi cura del percorso formativo dei propri giovani membri. Anche in questo caso, comunque, non è possibile affermare che ciò si sia verificato davvero, tuttavia si rileva che i presupposti affinché ciò accadesse ci fossero tutti. Inol-

tre, per quanto riguarda il contenuto dei moduli, il bando regionale ha previsto la piena autonomia degli istituti proponenti sia riguardo alle tematiche trattate che alle metodologie didattiche utilizzate, garantendo la più ampia scelta possibile tra attività di potenziamento, di orientamento, di alternanza scuola-lavoro, di sostegno psicologico individuale e di supporto alla genitorialità.

In riferimento alle riflessioni sulla dispersione svolte in apertura, appare evidente come l'impostazione generale del programma rappresenti una cassetta degli attrezzi capace di essere utilizzata in molti modi diversi. A partire dalla semplice apertura pomeridiana che consente a molti ragazzi di incontrarsi in un luogo istituzionale della cultura, piuttosto che in strada, passando per i potenziamenti didattici (intesi sia nel senso di una valorizzazione delle eccellenze, che di recupero delle insufficienze), alle attività extrascolastiche pensate per avvicinare i giovani a delle pratiche che probabilmente non avrebbero mai avuto l'occasione di svolgere (corsi di violino, di equitazione, di programmazione avanzata), fino ad arrivare al sostegno psicologico, l'orientamento individuale e il supporto alla genitorialità. Si tratta di iniziative che rispondono a molte delle possibili cause della dispersione citate in letteratura. Frequentare la scuola per svolgere un'attività che appassiona, inoltre, consente ai giovani ragazzi di rivalutare il loro rapporto con l'istituzione scolastica secondo una diversa prospettiva, non più viziata dal tradizionale punto di vista basato sulle due fasi della didattica e della valutazione. Questo potrebbe contribuire a risolvere alcuni problemi di interazione individuo/istituzione e collocare l'idea di scuola, e di

obbligo di frequenza, all'interno della biografia personale in maniera più significativa e concreta. Infine, anche se si considera il "tipo" di dispersione cui si rivolge, è chiaro che il programma Scuola Viva consenta di intervenire, almeno in linea di principio, sia sugli abbandoni, sia sulle frequenze intermittenti, sia sulla più generale questione dello spreco dell'azione formativa.

Resta da considerare se questa felice, almeno sulla carta, fase di ideazione sia stata seguita da un'implementazione adeguata. L'assenza di dati su quanto effettivamente realizzato dalle scuole (le informazioni disponibili si riferiscono infatti a quanto previsto dai progetti), non consente una valutazione al livello micro, cioè di ogni scuola, di quanto efficaci siano stati i singoli interventi. Ciò nonostante, in questa sede si intende approfondire il livello macro, legato cioè alla capacità del programma Scuola Viva di operare nei contesti più vulnerabili e maggiormente esposti ai rischi di dispersione scolastica. Quella campana, infatti, si configura come una platea scolastica con un rapporto relativamente più complicato rispetto al completamento e al proseguimento dei percorsi secondari di secondo grado. Nel 2019, ad esempio, la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi (ELET) è ancora in Campania (17,3%) superiore alla media nazionale (13,5%) e alle realtà del centro-nord (Fonte: Istat). Il livello di giovani che escono dal sistema scolastico con un livello di studio basso è coerente con quanto viene rilevato nelle regioni meridionali complessivamente (18,2%). In linea con quanto accade nel resto del paese la condizione peggiore per questo indicatore dei giovani maschi (sono

il 18,8% del totale) rispetto alle femmine (15,7%). Inoltre, il trend campano della percentuale di giovani fuoriusciti con basso grado di scolarizzazione è in diminuzione nel corso degli ultimi 15 anni (2004-2019), con una dinamica del tutto simile a quanto avviene nel resto del Paese e del Mezzogiorno, senza che vi sia una riduzione del gap territoriale, né l'avvio di nuovi processi di divergenza. Tra il 2004 (28,4%) e il 2019 il tasso ELET in Campania si abbassa di circa 10 punti percentuali: il divario col resto del paese resta significativo e tendenzialmente inalterato (media Italia 2004: 23,1% - 2019: 13,5%). Altro segnale critico è rappresentato dal livello medio di competenze registrato dagli studenti campani: anche in questo caso la situazione regionale è di maggiore sofferenza rispetto alla media nazionale e alle regioni centro-settentrionali. Interessante notare quanto il gap, relativamente contenuto di competenze in Italiano e in Matematica (ma il discorso potrebbe essere esteso a tutti gli indicatori delle prove Invalsi) sia crescente con il proseguimento del percorso scolastico: poco significativo nella prima parte della scuola primaria, per poi crescere in maniera assai rilevante nella secondaria di primo e secondo grado.

Questo spreco di risorse si consuma quotidianamente in un territorio, quello campano, segnato da profonde differenze interne sia da un punto di vista territoriale, sia da un punto di vista economico/produttivo che socio demografico. Non esiste una realtà omogenea, quindi, ma, forse più che altrove, il territorio presenta un'ampia gamma di contesti in cui coesistono realtà poco problematiche e aggregati territoriali che presentano incredibili condizioni di disagio, esclusione sociale e rischio di dispersione. Il

livello di gravità delle variabili di contesto in alcune realtà regionali risulta così elevato da essere compatibile con modelli di segregazione urbana tipici dell'“iperghetto” (Wacquant & Wilson, 1993) nel quale, cioè, l'assenza di attività produttive produce un collasso della struttura sociale e la concentrazione di ceti poveri e marginali incapaci di accedere a lavori anche di tipo dequalificato a causa della ristrettezza delle loro reti sociali informali e del declino delle istituzioni, a cominciare da quella scolastica.

2. ASPETTI METODOLOGICI

Rispetto a tali premesse, l'obiettivo del contributo è quello di mappare e di classificare il territorio regionale sulla base di un indice sintetico di "rischio di dispersione", seguendo l'esempio di alcune proposte già avanzate a livello nazionale (Regione Puglia, 2019), e di verificare la capacità del Programma Scuola Viva di intercettare tra i suoi destinatari finali, i giovani più direttamente interessati dai fenomeni di abbandono e povertà educativa. In altri termini, si tratta di confrontare la distribuzione territoriale delle scuole che hanno partecipato alla prima annualità del programma, con la mappa del disagio regionale, così come evidenziato da un indice la cui costruzione ha previsto l'utilizzo di elementi che dalla letteratura sono riconosciuti essere correlati al rischio di dispersione. A tal proposito, però, è bene precisare sin da subito che la mancanza di dati realmente utilizzabili relativi alle caratteristiche degli istituti scolastici (abbandoni, assenze, livelli di apprendimento) e la natura stessa degli indicatori utilizzati, concentra l'attenzione sulla categoria di cause esterne alla dispersione che fa riferimento a fattori prettamente sociali, economici e demografici.

Anche se le cause tipicamente interne all'istituzione scolastica possono essere in una certa misura collegate a queste ultime - l'azione pedagogica della scuola risulta essere più difficile nelle aree problematiche e a forte concentrazione di disagio (Mado-
nia, 2013) – si è consapevoli del forte peso attribuito alle variabili esogene. Inoltre, a causa della natura dello studio, nulla si può ovviamente dire rispetto alle cause che fanno riferimento a fattori biografici o psicologici dei giovani studenti. In ogni caso, oltre che specificare il livello di intensità del rischio di di-

spersione, lo strumento qui proposto proverà a individuare le diverse connotazioni che tale rischio può assumere nei diversi contesti regionali, prefigurandosi, quindi, come vero e proprio indice tipologico.

Per operare su un livello di aggregazione sufficientemente piccolo, così da salvaguardare le specificità di alcune compagini territoriali ed evitare la distorsione dovuta all'effetto di compensazione che il raggruppamento di aree disomogenee porta inevitabilmente con sé, sono stati utilizzati i dati dell'ultimo censimento della popolazione (ISTAT, 2011) relativi alle aree di censimento (ACE) che rappresentano un'aggregazione intermedia tra le sezioni censuarie, spesso troppo piccole e poco abitate per poter calcolare alcuni indicatori, e quelle dei comuni, in alcuni casi troppo disomogenee al loro interno, in particolar modo quando aumenta il numero di residenti e l'estensione territoriale. Nel caso di comuni di piccola dimensione in ogni caso, sussiste l'identificazione con un'unica ACE. Nel caso della Campania questa sovrapposizione completa tra territorio dell'Area di Censimento e territorio comunale avviene per 483 comuni su 551. L'unità di analisi selezionata risulta di particolare utilità nella città di Napoli operando una disaggregazione ancora più accurata (73 ACE) rispetto a quella che sarebbe stata possibile a livello di quartiere (30 nel capoluogo campano). Sebbene il ricorso a dati riferiti al 2011 possa risultare anacronistico è bene ricordare che, a parte il dettaglio delle informazioni e il livello di disaggregazione garantito dai dati censuari, l'ideazione, la progettazione e la pianificazione del programma Scuola Viva è avvenuta nel 2015, periodo non molto lontano dalla rilevazione presa in esame.

Inoltre, la caratteristica del programma di finanziare, per gli anni scolastici successivi al primo, soltanto le scuole coinvolte nell'annualità di partenza, ha conferito una certa rigidità rispetto alla possibilità di adattarsi ad una possibile ri-mappatura, del disagio. I dati sono stati elaborati mediante l'ausilio dei software SPSS, Excel e R.

L'intero set di indicatori inizialmente preso in considerazione, tra le varie opzioni disponibili, per la costruzione dell'indice tipologico sono riportati in tabella I. Essi si riferiscono ad una serie di fenomeni che la letteratura spesso collega all'esclusione sociale oppure al rischio dispersione (Schizzerotto & Barone, 2006; Moscati, Nigris, & Tramma, 2008; Madonia, 2013).

TAB. 1 - SET DI INDICATORI SELEZIONATI PER LA COSTRUZIONE DELL'INDICE TIPOLOGICO DEL RISCHIO DI DISPERSIONE

Popolazione residente
Densità demografica
Indice di vecchiaia
Incidenza di residenti stranieri
Incidenza delle abitazioni in proprietà
Incidenza edifici in pessimo stato di conservazione
Metri quadri per occupante
Incidenza di adulti con diploma o laurea
Incidenza di giovani con istruzione universitaria
Tasso di disoccupazione giovanile
Tasso di occupazione
Incidenza professioni ad alta/media specializzazione
Incidenza professioni a bassa specializzazione
Incidenza delle famiglie numerose
Incidenza delle famiglie con potenziale disagio economico
Incidenza di giovani che non studiano e non lavorano

L'analisi dei componenti principali (ACP) effettuata con metodo di rotazione Varimax ha consentito di ridurre le dimensioni associate al set precedentemente illustrato ed evidenziare l'esistenza di due fattori ortogonali (tab. 2), che spiegano il 75,9% circa della varianza (nell'ordine, 39,7% e 36,1%). I due fattori fanno riferimento, rispettivamente, ad aspetti prettamente socio-economici, per cui alti punteggi indicano elevati livelli di disagio, e aspetti relativi alla presenza del capitale umano, per cui bassi punteggi indicano bassi livelli di specializzazione, istruzione e competenze.

TAB. 2 – SET DI INDICATORI SELEZIONATI PER LA COSTRUZIONE DELL'INDICE TIPOLOGICO DEL RISCHIO DI DISPERSIONE

	Componente	
	1	2
Incidenza delle famiglie con potenziale disagio economico	,915	-,197
Incidenza delle famiglie numerose	,822	-,162
Metri quadri per occupante	-,813	,176
Tasso di disoccupazione giovanile	,805	,227
Tasso di occupazione	-,674	,272
Incidenza professioni ad alta/media specializzazione	-,015	,951
Incidenza di adulti con diploma o laurea	-,416	,866
Incidenza di giovani con istruzione universitaria	-,347	,835
Incidenza professioni a bassa specializzazione	-,070	-,823

Le diverse combinazioni tra i punteggi fattoriali associati a ciascun fattore ci ha consentito di delineare la tipologia del rischio riportata in Tab. 3, in cui le *aree di Wilson* rappresentano i territori in cui ad un forte disagio socio-economico si accompagna un bassissimo livello di capitale umano. I due tipi successivi (*rischio socio-economico* e *rischio capitale umano*) si caratterizzano per il forte disagio riscontrato su uno solo dei fattori, rispettivamente, socio-

economico (fattore 1) per il primo e da basso capitale umano (fattore 2) per il secondo. Le *aree dinamiche con rischio capitale umano* associano un bassissimo capitale umano ad una situazione socio-economica abbastanza favorevole mentre nei cosiddetti *centri direzionali meridionali* si concentra la popolazione istruita della regione (presenza di centri direzionali e attività specializzate dell'economia della conoscenza) senza che i livelli di benessere socio-economico risultino essere particolarmente floridi (livelli elevati sul secondo fattore, ma intermedi sul primo) con tutta probabilità appesantiti dal debole tessuto produttivo che caratterizza i territori del Mezzogiorno e della Campania. Chiudono tutte le ACE che hanno mostrato punteggi intermedi sui due fattori.

TAB. 3 – INDICE TIPOLOGICO PER CARATTERISTICHE FATTORIALI DEI TIPI INDIVIDUATI

Etichetta del tipo	Caratteristiche dei punteggi fattoriali
Alto rischio socio-eco/ Alto rischio capitale umano	Valori molto elevati sul primo fattore e molto bassi sul secondo (<i>Aree di Wilson</i>)
Alto rischio socio-eco/ Medio rischio capitale umano	Valori molto elevati sul primo fattore ma non particolarmente bassi sul secondo (<i>Rischio Socio-Economico</i>)
Medio rischio socio-eco/ Alto rischio capitale umano	Valori non particolarmente elevati sul primo fattore ma molto bassi sul secondo (<i>Rischio Capitale Umano</i>)
Basso rischio socio-eco/ Alto rischio capitale umano	Valori molto bassi sul primo fattore e molto bassi sul secondo (<i>Dinamici con Rischio Capitale Umano</i>)
ACE intermedie ⁶	Valori intermedi su entrambi i fattori (<i>ACE Intermedie</i>)
Molto Basso rischio capitale umano	Valori intermedi sul primo fattore e molto elevati sul secondo fattore (<i>Centri Direzionali Meridionali</i>)

6. Sono state incluse in questa categoria anche 6 ACE che presentavano un basso livello di rischio per il fattore "capitale umano" e un alto livello per quello "socio-economico". La scelta di non costituire un'ulteriore categoria è stata data dalla scarsa numerosità delle compagini territoriali in questione sia dal numero totale della popolazione in essa coinvolta (83.435 unità) che risulta poco significativo.

Individuati i possibili tipi di disagio (o di non disagio) che caratterizzano i diversi territori regionali è necessario comprendere quale di questi sia associato ad un maggiore o minore rischio di dispersione. A tal proposito sono state confrontate le medie che ognuno dei tipi individuati presenta rispetto all'indicatore "Incidenza di giovani (15-29) che non studiano e non lavorano" (tab. 4). Rispetto a quest'ultimo indicatore è bene precisare due questioni importanti. La prima è che per quanto l'etichetta risulti molto vicina alla definizione di NEET, i criteri di classificazione censuari risultano differenti rispetto al modello armonizzato europeo, restituendoci di fatto, valori sensibilmente più bassi rispetto al dato sui NEET⁷. La seconda questione riguarda l'appropriatezza del considerare tale indicatore come indicativo dell'intensità del rischio di dispersione. In un recente documento, l'Unione europea ha evidenziato come

all countries (but Malta) where the proportion of early leavers is above 12% are characterised by high proportions of individuals who are simultaneously 'NEET' and 'ELET'. [...] this result reflects the fact that people with low levels of education have weaker employment prospects and, therefore, face a higher risk of being unemployed or becoming inactive while not in education or training. Secondly, poor labour market conditions for young people may make it hard to find a job even for people with an upper-secondary or a tertiary degree, thereby increasing their risk of becoming NEET (European Union, 2019: 54).⁸

7. Nel 2001, l'incidenza dei NEET (15-29 anni) in Campania e in Italia era rispettivamente del 34,9% e del 22,5%

8. (European Commission, 2019)

In altri termini, nei paesi con una quota di abbandoni scolastici precoci (ELET) superiori al 12% e un debole tessuto produttivo la proporzione di individui che risulta essere contemporaneamente sia ELET che NEET è molto alta. Come abbiamo visto, per le sue caratteristiche, la Campania può legittimamente essere considerata esemplare rispetto a quanto affermato da quest'ultima citazione. La tabella 4, quindi, ci mostra i tipi individuati, ordinati per rischio di dispersione, in una classifica basata sul confronto dell'incidenza di giovani (15-29 anni) che non studiano e non lavorano, a cui sono stati aggiunti anche la media campana e italiana. Le *aree di Wilson* sono quelle che mediamente presentano la maggiore incidenza di questa categoria di giovani (29,3%) e quindi un rischio di dispersione scolastica più elevato. Seguono le aree caratterizzate da un forte *rischio socio-economico* (24,7) e quelle a *basso capitale umano* (22,0%) ben sopra la media regionale (18,4%). I territori dinamici a rischio capitale umano (18,0%) risultano in linea con il dato campano, mentre è interessante notare come le ACE intermedie (16,7%), non particolarmente problematiche rispetto alla media regionale risultino svantaggiate se si contestualizza il dato campano e dei suoi territori rispetto alla media nazionale (12,3). Fanno eccezione i *Centri Direzionali Meridionali* (11,0%), caratterizzati, come abbiamo visto, da una forte presenza di popolazione con alto livello di istruzione e condizione professionale ad elevata specializzazione.

TAB. 4 – INCIDENZA DEI GIOVANI (15-29) CHE NON STUDIANO E NON LAVORANO, CONFRONTO TRA I TIPI INDIVIDUATI, CAMPANIA, ITALIA, ANNO 2011

Tipo	Incidenza dei giovani (15-29)
	che non studiano e non lavorano
Aree di Wilson	29,3
Rischio socio-economico	24,7
Rischio Capitale umano	22,0
Campania	18,4
Dinamici con rischio capitale umano	18,0
ACE intermedie	16,7
Italia	12,3
Centri Direzionali Meridionali	11,0

3. RISULTATI

I tipi di aree individuate hanno specifiche caratteristiche relative sia alla dimensione che alla loro localizzazione all'interno del territorio campano. Le aree che presentano un valore di rischio in almeno uno dei due fattori individuati dall'ACP presentano una popolazione residente di oltre 2 milioni di abitanti, pari al 38,0% dei residenti campani al 2011, come evidenziato in Tab. 5. In primo luogo vi sono i territori che presentano una situazione migliore della media regionale per quanto riguarda il fattore di rischio socio-economico (dinamiche) ma al tempo stesso un rischio significativo di tipo socio-culturale (rischio capitale umano).

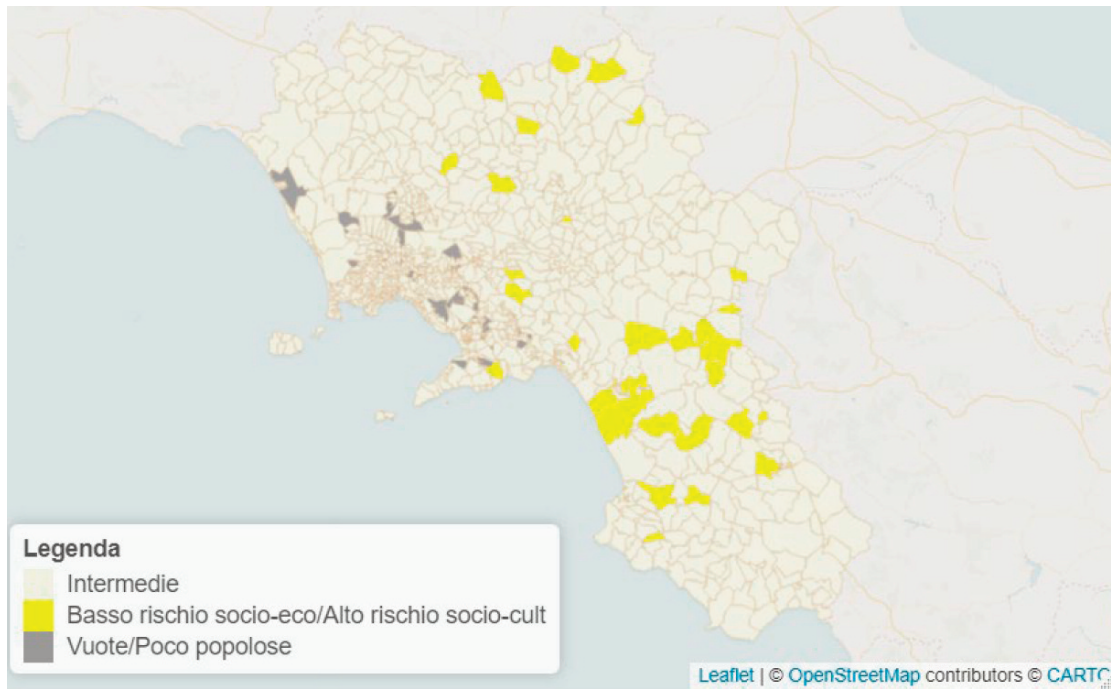
TAB. 5 – TIPI INDIVIDUATI PER POPOLAZIONE RESIDENTE, ANNO 2011

(Aree a rischio)	v.a.	%
Aree di Wilson	267.751	4,7
Rischio socio-economico	1.660.146	28,8
Rischio Capitale umano	199.563	3,5
Dinamici con rischio capitale umano	62.341	1,1
Sub totale	2.189.801	38,0
Aree intermedie	3.087.144	53,6
Centri Direzionali meridionali	480.277	8,3
Sub totale	3.567.421	62,0
Totale	5.757.222	100,0

Si tratta di una combinazione originale che individua una piccola parte della popolazione regionale - circa 60.000 abitanti, poco più dell'1 per cento del totale - definita in maniera piuttosto netta dal punto di vista spaziale: si tratta di 29 tra Aree di Censimento e Comuni, di cui nessuno localizzato in pro-

vincia di Napoli e solo 1 in provincia di Salerno. Uno spazio peculiare (Fig.1) in cui a un relativo benessere economico si accompagna una scarsa presenza di laureati e un mercato del lavoro segnato da bassa specializzazione: nella quasi totalità aree rurali, con numero medio di residenti contenuto (meno di 3.000 abitanti), lontane dai centri amministrativi e direzionali, ma dinamici dal punto di vista economico. La presenza di queste aree è puntiforme e presente con qualche “aggregazione” nella Piana del Sele (Eboli, Battipaglia) e nell’alto Sannio (Baselice, Ginestra degli Schiavoni, Castelpagano).

FIG. 1 - ACE E/O COMUNI ASSEGNATI AL GRUPPO DINAMICI CON RISCHIO CAPITALE UMANO, ISTAT 2011



Le altre aree di “rischio” individuate presentano caratteristiche più prevedibili, a partire da quelle che possono essere definite di super-disagio (o aree di Wilson): in questi casi sono presenti valori estremamente bassi sia sul fattore di rischio socio-economico che su quello socio-culturale. Si tratta di 23 Aree di Censimento (Fig.2) tutte localizzate nella provincia di Napoli e dove vivono oltre 250.000 persone.

FIG. 2 – ACE E/O COMUNI ASSEGNATI AL GRUPPO AREE DI WILSON, ISTAT 2011

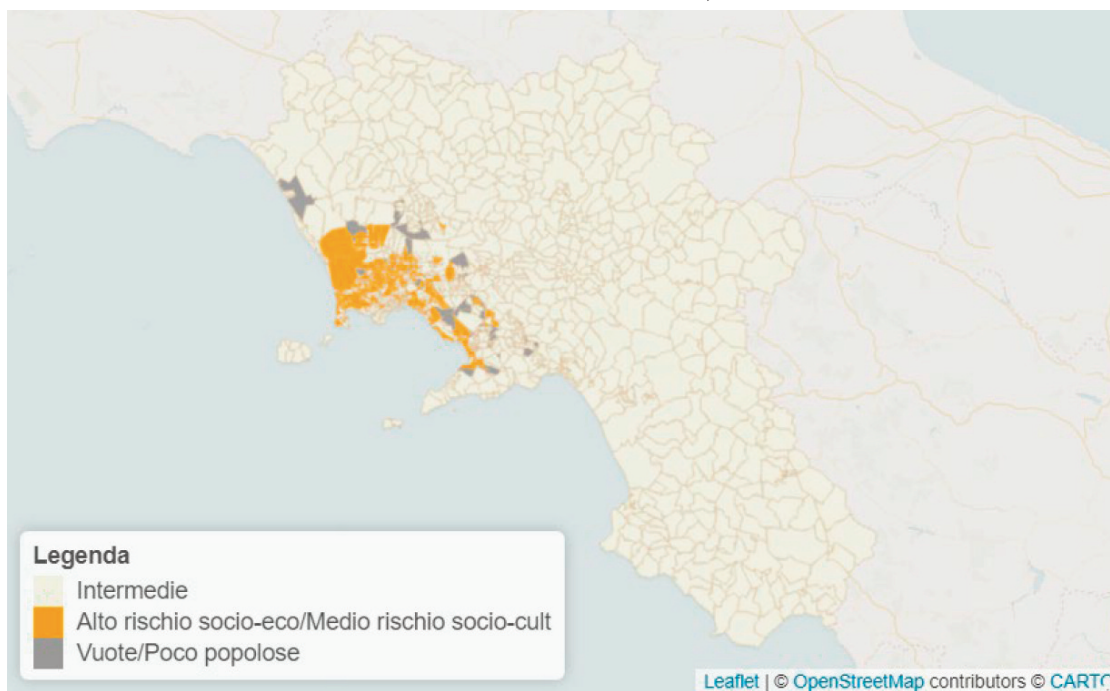


Questi territori coprono parti significative delle periferie orientali e settentrionali nel Comune capoluogo e di comuni nell’hinterland (Pozzuoli, Quarto, Qualiano, Afragola, Caivano, Boscoreale) dove massiccia è la presenza di complessi di edilizia popolare e di radicamento pervasivo di fenomeni micro e

macro criminali. Elementi legati allo sviluppo urbanistico, della distribuzione dei redditi e di crescita di organizzazioni criminali hanno reso possibile la contestuale presenza - al massimo dell'intensità - delle due tipologie di disagio individuate e il dispiegarsi degli effetti di concentrazione dello svantaggio sociale come nell'iperghetto descritto da Wilson. Gli effetti sulla quantità di giovani a rischio dispersione, come visto, sono evidenti in maniera inquietante.

Il gruppo che presenta esclusivamente un alto fattore di rischio socio-economico (ma valori più contenuti di rischio socio-culturale) si dispone su un'area assai più vasta ma che sembra tuttavia disporsi in prossimità dei nuclei di super-disagio delle aree di Wilson. Anche in questo la configurazione spaziale (Fig. 3) è netta: 113 aree con una popolazione di oltre 1 milione e mezzo di abitanti tutta inclusa nelle province di Napoli (101) e Caserta (12) secondo una direttrice Nord-Est/Sud-Ovest che, quasi senza soluzione di continuità, parte dai comuni dell'Agro Aversano, attraversa gran parte della Provincia a Nord di Napoli e termina nei comuni vesuviani fino all'area torrese-stabiese. Oltre il 40% degli abitanti della Provincia di Napoli vive in queste aree con livelli critici di occupazione e di povertà.

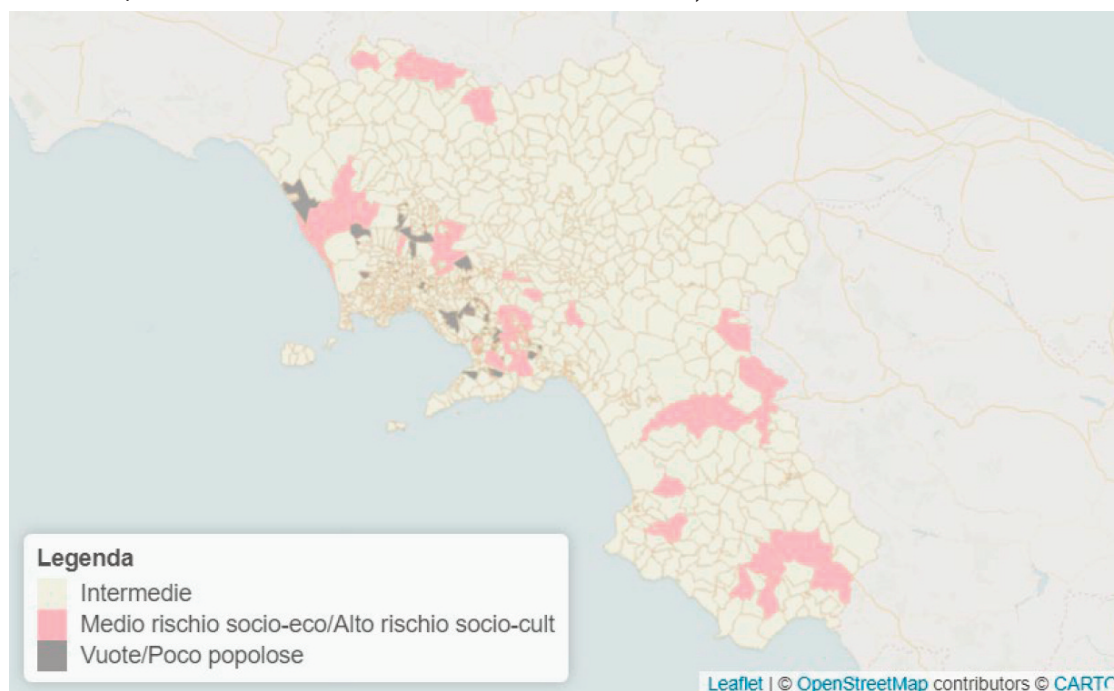
FIG. 3 - ACE E/O COMUNI ASSEGNATI AL GRUPPO CON RISCHIO SOCIO-ECONOMICO, ISTAT 2011



I territori con un livello di rischio elevato solo sul fattore socio-culturale presentano una geografia più complessa (Fig. 4) rispetto agli ultimi due gruppi. Vi è innanzitutto una numerosità più contenuta del gruppo sia in termini di unità territoriali (49 tra ACE e Comuni) sia per popolazione (poco meno di 200.000 abitanti). È possibile individuare due grosse concentrazioni territoriali per questa categoria: da una parte vi sono i territori all'estremo margine dell'area metropolitana Caserta-Napoli-Salerno come quelli in prossimità del litorale domitio (Castel Volturno, Cancellò e Arnone, Santa Maria La Fossa), del basso Casertano/Alto Napoletano (Acerra e Maddaloni), dell'Agro Nocerino-Sarnese (Sant'Antonio Abate, Nocera Inferiore, Sarno, Striano); dall'altra

gruppi di comuni ai margini della regione, in un contesto rurale e con forti dinamiche di spopolamento come quelli del Basso Cilento (Casaletto Spartano, Roccagloriosa, Trentinara) e alle pendici del Matese, ai confini con il Molise (Letino, San Gregorio Matese).

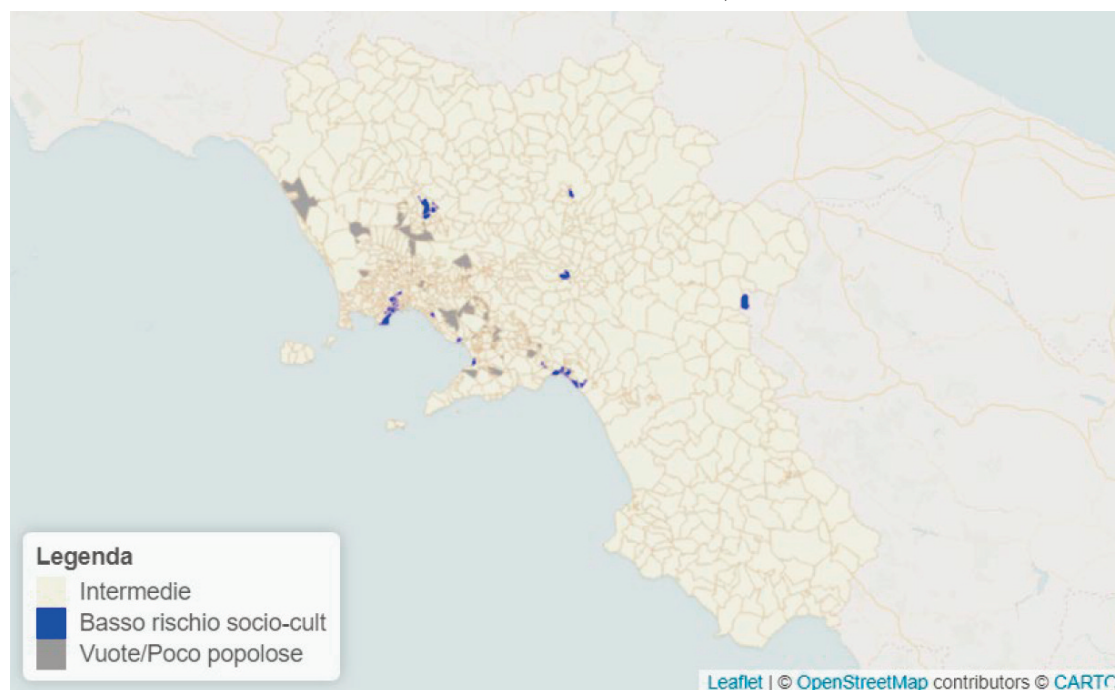
FIG. 4 - ACE E/O COMUNI ASSEGNATI AL GRUPPO CON RISCHIO CAPITALE UMANO, ISTAT 2011



Infine è stato selezionato un gruppo di aree di censimento senza particolari caratteristiche di rischio ma che ha contribuito ulteriormente a interpretare le dinamiche spaziali dei fattori di rischio utilizzati nell'analisi. Queste 35 aree di censimento presentano valori non preoccupanti sull'indice di rischio socio-economico ma sono caratterizzate da alti livelli di capitale umano. Circa mezzo milione di persone che

risiedono quasi esclusivamente nei comuni capoluogo della regione e, nel caso di Napoli, nei quartieri di insediamento tradizionale dei ceti medi e alti (Vomero, Arenella, Chiaia, Posillipo, Fuorigrotta). Poli che inevitabilmente attraggono lavoratori ad elevata specializzazione e istruzione anche grazie alla prossimità ai centri direzionali dell'economia regionale (Università, Centri di Ricerca, Strutture sanitarie, servizi alle imprese e alla pubblica amministrazione, Enti Locali).

FIG. 5 - ACE E/O COMUNI ASSEGNATI AL GRUPPO CENTRI DIREZIONALI MERIDIONALI, ISTAT 2011



La costruzione di questa categorizzazione di micro-territori della Regione Campania sulla base della combinazione di due differenti fattori di rischio consente di delineare una prima geografia di sintesi

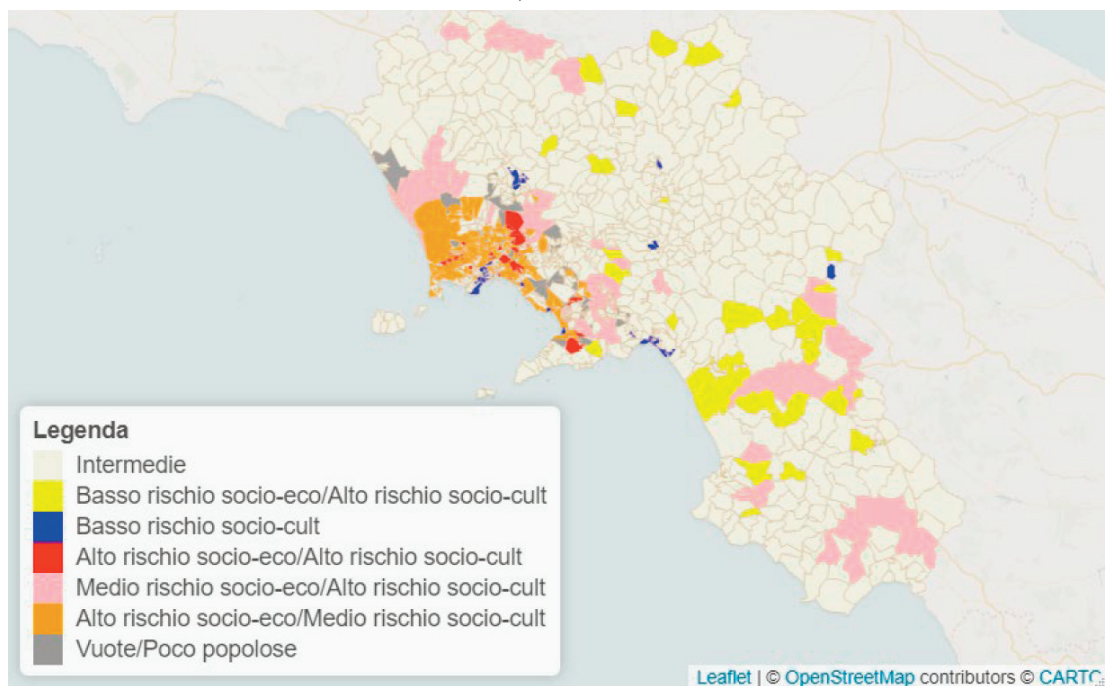
(Fig.6) dei contesti potenzialmente legati ai fenomeni di dispersione.

Vi è innanzitutto una grande e importante questione urbana che coinvolge l'area metropolitana che si estende attorno alla città di Napoli: qui si concentrano fenomeni di povertà e di segregazione imponenti dove tutti i fattori di rischio legati alla dispersione scolastica si dispiegano contemporaneamente. Se sono presenti specifiche aree di super-disagio, la condizione di sofferenza coinvolge territori ben più ampi che rappresenta quote assolutamente non minoritarie dell'infanzia e dell'adolescenza di questa parte di regione.

Quello metropolitano si presenta al tempo stesso inoltre come il territorio dove si incontrano le "eccellenze" dal punto di vista regionale, le aree dove il grado di esclusione di giovani e adolescenti dal lavoro e dalla formazione è in linea con il dato nazionale e ben al di sotto dei valori medi del Mezzogiorno. Il contesto urbano tra Napoli, Caserta e Salerno si configura così come quello di gran lunga più squilibrato e diseguale, dove cioè vi è più necessità di politiche di rafforzamento dell'offerta formativa e di prevenzione della dispersione.

Fuori dalla conurbazione napoletana le dinamiche di esclusione/espulsione descritte da Sassen (2015) risultano più sfumate: gran parte della provincia di Benevento, Avellino e Salerno rientra in un'area intermedia senza particolari criticità dal punto di vista dei fattori di rischio individuati. È pur vero che si registra anche in contesti non-urbani una presenza di aree di rischio, nello specifico legate a una scarsa presenza di popolazione con livelli di

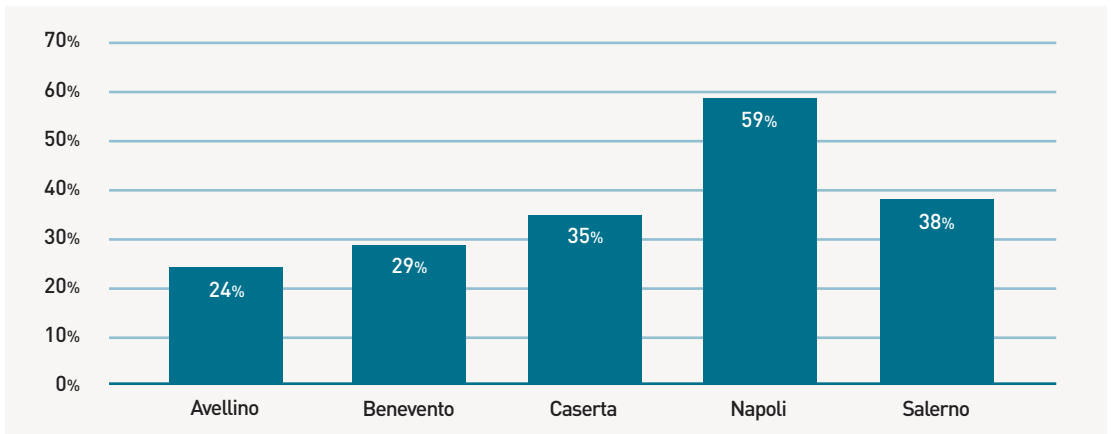
FIG. 6 - ACE E/O COMUNI PER CATEGORIA DI ASSEGNAZIONE, ISTAT 2011



istruzione medio-alti e ad un mercato del lavoro locale che non pare premiare l'investimento in lunghi percorsi di formazione senza costituire (probabilmente) un incentivo all'emigrazione. Anche questi territori sono definibili quali prioritari per una politica di rafforzamento dell'offerta scolastica e del rapporto tra giovani e scuola. Rispetto a questo quadro di rischio territoriale legato alla dispersione, come ha agito il principale programma lanciato a livello regionale negli ultimi 5 anni? Una prima risposta che apre ad ulteriori elaborazioni (attualmente in corso di svolgimento) può essere data dalla distribuzione sul territorio degli istituti scolastici finanziati dal programma "Scuola Viva". L'incidenza della partecipazione al

programma (Fig.7) è di gran lunga più elevata per gli Istituti della Provincia di Napoli: qui il 59% degli Istituti scolastici ha beneficiato del finanziamento, contro poco più di un terzo in Provincia di Salerno (38%) e Caserta (35%). Ancora più basse le percentuali di partecipazione nelle province di Avellino (24%) e Benevento (29%). Si può affermare che la principale area critica della regione è stata intercettata nella distribuzione dei finanziamenti legati al programma (cfr. tabella 5): resta da approfondire ulteriormente la localizzazione degli istituti scolastici partecipanti rispetto alla classificazione dei territori adottata secondo criteri più sofisticati dal punto di vista dell'analisi geografica.

FIG.7- PERCENTUALE DI ISTITUTI SCOLASTICI BENEFICIARI PROGRAMMA "SCUOLA VIVA" (I ANNUALITÀ) SUL TOTALE DEGLI ISTITUTI SCOLASTICI. DATO PROVINCIALE



TAB. 5 – TIPI INDIVIDUATI, DISTRIBUZIONE PER PROVINCIA, ANNO 2011

	Avellino		Benevento		Caserta		Napoli		Salerno		Totale	
<i>(Aree a rischio)</i>	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Aree di Wilson	0	0,0	0	0,0	0	0,0	23	9,7	0	0,0	23	3,1
Rischio socio-economico	0	0,0	0	0,0	12	10,2	101	42,8	0	0,0	113	15,2
Rischio capitale umano	2	1,6	1	1,2	13	11,0	6	2,5	27	14,4	49	6,6
Dinamici con rischio capitale umano	5	4,1	6	7,4	1	0,8	0	0,0	17	9,0	29	3,9
Sub totale	7	5,7	7	8,6	26	22,0	130	55,1	44	23,4	214	28,7
Aree intermedie	112	91,8	73	90,1	88	74,6	86	36,4	137	72,9	496	66,6
CDM	5	2,5	1	1,2	4	3,4	20	8,5	7	3,7	35	4,7
Sub totale	115	94,3	74	91,3	92	78,0	106	44,9	144	76,6	531	71,3
Totale	122	100,0	81	100,0	118	100,0	236	100,0	188	100,0	745	100,0

FIG. 8 - LOCALIZZAZIONE DELLE SEDI PRINCIPALI DEGLI ISTITUTI FINANZIATI (IN GIALLO) E NON FINANZIATI (IN BLU) DALLA I ANNUALITÀ DEL PROGRAMMA SCUOLA VIVA



La mappa della distribuzione sul territorio dei 451 Istituti beneficiari nella I annualità del Programma Scuola Viva e dei restanti (oltre 500) non beneficiari del programma consente l'esatta localizzazione del singolo istituto in un'area di censimento classificata secondo l'indice tipologico di rischio dispersione elaborato e descritto in precedenza.

Viene presa in considerazione la I annualità del programma (relativa ad attività svolte durante l'anno scolastico 2016/2017) per la ragione, anche in questo caso già menzionata, che l'essere beneficiario nell'annualità di avvio ha costituito requisito propedeutico per la partecipazione alle annualità successive di Scuola Viva.

Alcune criticità relativamente a questo metodo di associazione tra localizzazione dell'istituto e appartenenza a un'area di censimento, vanno tuttavia evidenziate in questa sede. Va sottolineata, in primo luogo la presenza di Istituti che presentano più sedi, in alcuni contesti - come nelle aree interne della regione - anche distanti geograficamente tra loro, e che quindi con qualche probabilità sono localizzate in aree di censimento differenti rispetto a quello della sede principale dell'Istituto scolastico.

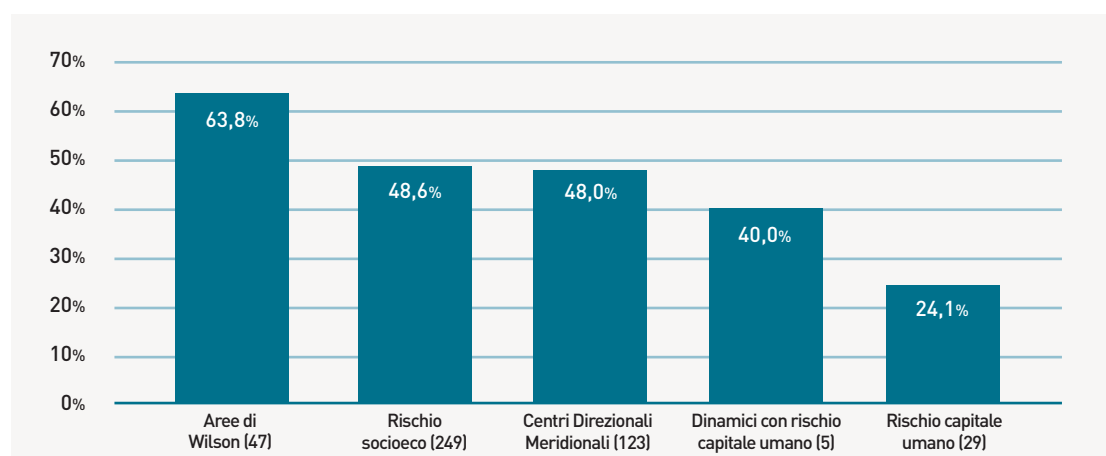
Inoltre la localizzazione dell'Istituto non corrisponde necessariamente all'area di provenienza della platea studentesca iscritta, e quindi potrebbe essere non pienamente rappresentativa della condizione di rischio dispersione data dal contesto dove risiede una parte degli alunni che frequentano un determinato istituto.

Si tratta di ostacoli al momento difficilmente superabili considerati i limiti dettati dall'anagrafe degli

studenti (e degli Istituti Scolastici) e dai dati disponibili, in particolar modo per quanto riguarda il luogo di residenza della platea studentesca.

Un aspetto da tenere in considerazione tuttavia è che il programma Scuola Viva concepisce il singolo istituto beneficiario come presidio territoriale, pertanto le attività implementate sono aperte anche a giovani fino a 25 anni residenti in prossimità della singola Istituzione scolastica: questa caratteristica della politica giustifica e in qualche modo rafforza la scelta di un'analisi territoriale quale quella proposta.

FIG.9 – PERCENTUALE DEGLI ISTITUTI BENEFICIARI DEL PROGRAMMA SCUOLA VIVA SUL TOTALE DEGLI ISTITUTI LOCALIZZATI IN AREE A RISCHIO DISPERSIONE



L'analisi dei risultati di localizzazione dei singoli istituti scolastici per aree di rischio dispersione conferma quanto già emerso nella distribuzione su base provinciale: la percentuale di Istituti beneficiari è assai più elevata nelle aree di disagio estremo (Aree di Wilson). Qui circa due terzi (64%) delle scuole hanno avuto accesso al programma Scuola

Viva, contro una media regionale del 45%.

Leggermente più alta della media anche l'incidenza degli Istituti beneficiari nelle aree di rischio socio-economico (48,6%), mentre una partecipazione inferiore si registra per le due aree a rischio capitale umano, sia quelle dinamiche (40%), sia quelle non dinamiche (24,1%) anche se in entrambi i casi può aver giocato un ruolo la scarsa numerosità complessiva degli Istituti localizzati in queste aree.

Si può affermare in qualche modo che il programma abbia intercettato in maniera soddisfacente la “domanda” di intervento che viene dai territori (e dagli Istituti che lì operano) a rischio di tipo “urbano”, che come visto, rappresentano la stragrande maggioranza delle aree critiche, in particolare se si prende in considerazione la quantità di popolazione residente. In questo senso i meccanismi di selezione dei progetti presentati hanno tenuto conto del grado di difficoltà del contesto territoriale in cui queste scuole operano.

Meno efficace appare invece la distribuzione del Programma Scuola Viva in quelle sacche di “rischio” dispersione che, sebbene assai più limitate, sono comunque presenti, come abbiamo visto, nelle aree interne e peri-urbane della Campania: in quei contesti con ogni probabilità andrebbe operato un surplus di riflessione per individuare meccanismi di coinvolgimento più accessibili.

BIBLIOGRAFIA

Besozzi, E. (1993). Elementi di sociologia dell'educazione. Roma: NIS.

European Commission. (2019). Education and Training: Monitor 2019.

Fortini, L., Madonia, E., Santoro, M., & Trezza, D. (2019). Il Programma "Scuola Viva". Aspetti analitici, contenuti e prospettive di monitoraggio. In A. Caputo, G. Punziano, & B. Saracino, Prospettive di Metodo per le politiche educative. Dalle esperienze di ricerca alle riflessioni analitiche. Varazze: PM Edizioni.

Gattullo, M. (1989). Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e università. Le indagini speciali Istat. *Scuola e città*(1).

ISTAT. (2017). Rapporto BES: Il benessere equo e sostenibile. Roma.

Madonia, E. (2013). Istruzione e capitale umano. Dalle istituzioni all'agency? Indagine sul campo nell'Area nord di Napoli. Napoli: Irsev.

MIUR. (2019). La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018. Roma.

Morgagni, E. (A cura di). (1998). Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero. Roma: Carocci.

Regione Puglia. (2019). Avviso Pubblico n. 2/FSE/2019 - Offerta Formativa di Istruzione e Formazione Professionale a contrasto della dispersione scolastica e del disagio sociale. Bari.

Sassen S., (2015) Espulsioni, il Mulino, Bologna.

31 Schizzerotto, A., & Barone, C. (2006). Sociologia

dell'istruzione. Bologna: Il Mulino.

Wacquant, L. J., & Wilson, W. J. (1993). The Cost of Racial and Class Exclusion in the Inner City. In W. J. Wilson, *The Ghetto Underclass*. Social Science Perspectives. London: Sage.

Wilson, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged, the Inner City, the Underclass, and Public Policy*, , 1987. Chicago: University of Chicago press.